

MEC/INEP
SIBE - CIBEC

1
GEORGE W. PARKYN

(Diretor do Conselho Neozelandês de Pesquisas Educacionais)



O ENSINO DE SEGUNDO GRAU

ESTUDO DE EDUCAÇÃO COMPARADA

Ministério da Educação e Cultura
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

1966

Calypso

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

APRESENTAÇÃO

Reúne este livro, em tradução portuguesa, os capítulos IV a VII da Introdução do volume publicado pela UNESCO sob o título L'Education dans le Monde — III — L'Enseignement du Second Degré. Os citados capítulos constituem um estudo comparativo das tendências e problemas atuais do ensino de grau médio no mundo, redigido pelo professor George W. Parkyn. Juntamente com três capítulos iniciais dedicados à análise da evolução e situação quantitativa do ensino no mundo, serve para introduzir os leitores no estudo dos sistemas de ensino de segundo grau nos diversos países, cuja descrição é o objeto principal do volume.

Os capítulos escritos pelo professor George W. Parkyn representam uma unidade autônoma no conjunto da obra editada pela UNESCO, sendo além disso um estudo de indiscutível valor e do maior interesse para todos que se dedicam ao ensino de grau médio. Por esses motivos, julga a Diretoria do Ensino Secundário que sua divulgação em nosso país constitui iniciativa da maior oportunidade, nesta fase em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criou condições para ampla renovação do ensino de grau médio brasileiro.

Ao divulgar o estudo do professor George W. Parkyn, a Diretoria do Ensino Secundário cumpre com satisfação o dever de agradecer à UNESCO, na pessoa do Sr. Emile Delavenay, Diretor do Serviço de Documentação e Publicações, a permissão que lhe foi gentilmente concedida.

A tradução foi feita pelo professor Theophilo Moysés, havendo colaborado na revisão do texto os professores José Carlos de Mello e Souza, Carlos Henrique da Rocha Lima e Geraldo Bastos Silva. A éste último coube também o preparo da edição. A todos a Diretoria do Ensino Secundário consigna seus agradecimentos.

GILDASIO AMADO
Diretor do Ensino Secundário

INDICE

I — A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU : MUDANÇAS DE ESTRUTURA E DE ORGANIZAÇÃO ••••	7
TRÊS GRANDES TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS.	9
Ampliação do acesso ao ensino.	10
Unificação do ensino primário e secundário.	12
Elaboração de um currículo equilibrado.	13
A SITUAÇÃO EM 1930.	15
A ACELERAÇÃO DA EVOLUÇÃO DESDE 1930.	21
II — EXPANSÃO DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU.	27
A CRIAÇÃO DE NOVOS SISTEMAS DE ENSINO.	28
EXTENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO.	39
Criação da escola secundária pública nos Estados Unidos	42
A escola única na U.R.S.S.	45
Estratificação do ensino na Europa	49
"Bolsas", "lugares gratuitos" e ensino secundário para todos.	54
Rumo à escola única do 1.º ciclo do 2.º grau.	58
A "enhetsskola" sueca	62
Conclusão.	64
ENSINO SECUNDÁRIO RURAL.	67
ACESSO DAS MENINAS AOS ESTUDOS.	72
POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO.	74
As crescentes obrigações dos governos.	74
Centralização e descentralização.	79

III — TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO GRAU	83
SELEÇÃO PARA O ENSINO SECUNDARIO	85
Sistemas que comportam seleção e distribuição dos alunos	87
Sistemas de ingresso no ensino de 2.º grau por promoção	99
Conclusão.	101
ARTICULAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM O ENSINO PRIMARIO	102
A escola secundaria de 1.º ciclo nos Estados Unidos —	106
A escola secundária de 1.º ciclo em outros países —	112
Concepção do 1.º ciclo secundário nos sistemas que comportam uma seleção.	116
A transição na escola unificada.	122
A transição e os métodos de ensino.	124
Professores das escolas secundárias de 1.º ciclo.	129
RUMO A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	130
IV — O CURRÍCULO DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU : TENDÊNCIAS ATUAIS	135
O CURRÍCULO E AS NECESSIDADES DE UMA ELITE EM EXPANSÃO	136
O ENSINO SECUNDÁRIO PARA TODOS.	143
NOVOS OBJETIVOS DO ENSINO DE 2.º GRAU.	150
UNIDADE E DIVERSIDADE DO CURRÍCULO.	155
O currículo comum.	156
Estabelecimento de laços mais estreitos entre o ensino e o trabalho	163
DIFERENCIAÇÃO DO CURRÍCULO.	171
Diferenciação profissional	171
Diferenciação no ensino geral.	174
Dificuldades encontradas em matéria de diferenciação do currículo.	180
A organização escolar e o currículo.	184
NECESSIDADE DE ALIVIAR O CURRÍCULO.	189
CONCLUSÃO.	196

I

A EVOLUÇÃO DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU: MUDANÇAS DE ESTRUTURA E DE ORGANIZAÇÃO

Em numerosos países, os problemas mais graves e mais árduos gerados nos dias de hoje pelo ensino — assim no plano de sua organização como no dos meios exigidos — incidem na educação dos jovens cuja idade varia entre 11 ou 12 anos de uma parte, e 17 ou 18 anos de outra parte, ou seja, dos alunos agrupados no ensino pós-primário ou de segundo grau. Decerto o ensino do primeiro grau e o ensino superior lutam freqüentemente, também, com graves dificuldades. No conjunto, porém, tais problemas são devidos à carência de meios de ensino. Certos países ainda não conseguiram dar escolas senão a uma minoria das crianças em idade de freqüentar o curso primário e longe estão de haver alfabetizado tôda a população. Em outros países, os efetivos do ensino superior deverão dobrar no prazo de dez anos. Mas, em ambos os casos, embora se torne materialmente muito difícil construir escolas e recintar o pessoal docente, ao menos as necessidades surgem com clareza, os objetivos e os métodos não sofrem mais contestação e fácil se torna definir a orientação dos esforços. No nível secundário, ao contrário, a situação é bem mais complicada: pois a própria noção de ensino de segundo grau se acha em plena evolução, e as dificuldades práticas encontradas pelo desenvolvimento deste ensino são agravadas pela confusão dos objetivos e as divergências de opiniões. De todos os níveis de ensino, é sem dúvida aquêle que atualmente enseja a educadores e administradores as observações mais interessantes e as pesquisas comparativas mais fecundas. Com efeito, o estudo da sua evolução no decurso dos últimos trinta ou quarenta anos permite

distinguir diversas fases de desenvolvimento e deprender os problemas apropriados a cada uma delas.

Falar em fases de desenvolvimento equivale a admitir certa regularidade na evolução do ensino e a existência de tendências comuns nos diversos países, não obstante a atitude muito diferente de cada um deles em relação aos seus problemas. É admitir também que para diversos planos do ensino muitos países parecem adotar mais ou menos a mesma diretriz, ainda que se encontrem em fases de evolução bem diferentes por não se terem iniciado no mesmo momento e não se haverem desenvolvido em condições idênticas. Tal ponto de vista é útil uma vez que não se esqueça que um sistema de ensino é um organismo extremamente complexo, em cujo estudo devem ser considerados diversos elementos: as escolas, sua natureza, sua distribuição; os currículos; os alunos, sua origem, a gama das suas aptidões e aquilo que esperam dos seus estudos; os mestres, sua formação e seu comportamento; as relações da escola com o Estado, a Igreja e a família; enfim, a natureza da administração escolar e da inspeção.

Estes elementos, que se desenvolvem cada um dentro de uma direção e seguem um ritmo que lhes é próprio, podem ser estudados separadamente, sendo fácil distinguir tendências comuns a diversos países; muito difícil, porém, é caracterizar o desenvolvimento global de cada um dos diferentes sistemas e fazer entre eles comparações válidas. Encarado em seu conjunto, cada sistema de ensino é único. É, em dado momento, a resultante de diversos fatores históricos, sociais, econômicos, étnicos, culturais, que jamais serão, provavelmente, reencontrados em outro país. Os administradores e os educadores que têm por missão dirigir o desenvolvimento de um sistema de ensino devem levar em conta todos estes fatores, peculiares ao sistema em questão ou comuns a vários sistemas. Se conhecerem as tendências comuns e os caracteres constantes, poderão tirar partido da experiência adquirida em outros países, onde problemas da mesma ordem tenham surgido em circunstâncias análogas. Por outro lado, se não souberem reconhecer os caracteres originais do seu sistema nacional, poderão ser tentados a introduzir reformas que correm o risco de não ter continuidade.

Um estudo deste gênero concede necessariamente primazia às constantes e às tendências comuns; considera as fases de desenvolvimento que marcam a história dos sistemas de ensino; formula os problemas que surgem nestas diferentes fases. Efetivamente, é graças a tal análise comparativa que a descrição dos sistemas dos diversos países poderá contribuir para a solução dos problemas do ensino.

TRÊS GRANDES TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Um estudo muito geral do desenvolvimento do ensino médio permite distinguir três grandes setores dentro dos quais a evolução se efetua em ritmo acelerado, há trinta ou quarenta anos. Estes setores compreendem, por sua vez, elementos diversos — dos quais cada um apresenta uma tendência característica — e que, não obstante, são ligados uns aos outros. De maneira geral, podem ser definidos da seguinte forma:

A tendência mais evidente para o observador é a vasta expansão adquirida pelo ensino médio no mundo inteiro, em parte devida ao crescimento demográfico, mas em parte causada pelo desenvolvimento do próprio ensino. Nos países em que o ensino escolar era quase inexistente antes da Segunda Guerra Mundial, a ampliação do ensino primário está acarretando a do ensino médio; em outros países mais evoluídos, quase tôdas as crianças têm a possibilidade de empreender estudos secundários e um número crescente dentre elas prossegue os seus estudos até o fim. A primeira linha de força é, pois, em nossa época, a expansão e a ampliação do ensino de segundo grau.

A segunda tendência decorre da primeira: trata-se da procura dos meios de ligar orgânicamente o ensino médio ao ensino primário. Na maior parte dos países, estes dois níveis de ensino tinham objetivos distintos e se dirigiam a crianças diferentes; por isso, não foi fácil assegurar a passagem de um para o outro. Até em sistemas de criação recente, onde não existe esta separação tradicional, os dois graus de ensino nem sempre têm os mesmos objetivos, e a dificuldade reside na organização de um ensino bem articulado.

Enfim, a terceira grande linha de força se refere à elaboração e à aplicação do currículo. Os progressos científicos e técnicos modernos e a evolução social complexa que se produziu recentemente conduziram necessariamente à modificação dos currículos; mas uma transformação não menos notável resulta da extensão do ensino médio a crianças às quais não se dirigia originariamente, em particular àquelas pertencentes às camadas sócio-econômicas inferiores da sociedade e àquelas de menor aptidão para os estudos. Esta evolução do currículo foi orientada, em geral, para a integração de elementos culturais e técnicos, por muito tempo mantidos separados ou mesmo ensinados em escolas de tipos diferentes.

Ampliação do acesso ao ensino

Sob muitos aspectos, os estabelecimentos modernos de ensino secundário procedem direta ou indiretamente das escolas européias da Idade Média, que tinham por fim preparar para a universidade os jovens atraídos a uma vida consagrada ao estudo, notadamente aqueles cuja família não dispunha de recursos para contratar um preceptor. Mas o papel destas escolas não tardou a ampliar-se, tornando-se uma via de acesso à universidade para muitos que não tinham a intenção de levar, nas ordens religiosas ou no século, uma vida consagrada ao estudo, mas que se propunham tornar-se estadistas, juristas, magistrados etc. Mais tarde, ainda, estas escolas receberam alunos que não tinham a intenção de fazer estudos superiores, mas que desejavam simplesmente ingressar nos quadros médios da administração, do comércio, da indústria, aos quais podiam ter acesso sem títulos universitários. A rápida industrialização da Europa nos séculos XVIII e XIX tornou necessária a difusão de uma boa instrução nas classes médias, sendo preciso criar incessantemente novos estabelecimentos de ensino secundário, cujos efetivos aumentavam constantemente. Desde o começo do século XX, a crescente complexidade da organização social e econômica dos países superindustrializados exige elevação constante do nível da instrução de todos os trabalhadores e, cada vez mais, o princípio do acesso de

tôdas as crianças aos estudos secundários é ao mesmo tempo admitido e aplicado.

A extensão a todos os adolescentes do ensino secundário, reservado originariamente a um número limitado de futuros sábios, forçou numerosas modificações da estrutura e da organização dos sistemas de ensino, bem como do currículo e dos métodos pedagógicos aplicados pelas escolas. Até o início da época contemporânea, as universidades européias se consagravam quase exclusivamente ao estudo da antigüidade grega e romana, e as escolas secundárias tinham principalmente por finalidade ensinar às crianças o grego e o latim, a fim de que pudessem utilizar essas línguas para prosseguir os seus estudos na universidade. Oferecendo os estudos superiores o meio de alcançar as mais altas funções, a admissão à escola secundária era um meio de acesso aos privilégios de uma "elite"; por esta razão, as escolas e as universidades se esforçaram no sentido de impedir qualquer ampliação de suas funções e dos seus estudos tradicionais. Todavia, nos séculos XVIII e XIX, em consequência do desenvolvimento científico e industrial, as classes médias se tornaram mais poderosas e mais influentes nos países da Europa. Precisavam adquirir os conhecimentos científicos e comerciais modernos nas escolas secundárias. De início, as escolas secundárias tradicionais recusavam-se a admitir as novas exigências; foram, então, criados estabelecimentos de outro gênero, como, por exemplo, escolas que ministravam principalmente o ensino das ciências e das línguas vivas, bem como diversas escolas técnicas e comerciais. Durante todo o século XIX e a primeira parte do século XX, essas escolas lutaram para obter certos privilégios reservados às antigas escolas clássicas, notadamente o de preparar para a universidade e os outros institutos de ensino superior, assim como para as altas funções do Estado.

Quando o desenvolvimento econômico fêz surgir a necessidade de dar um mínimo de instrução aos filhos das classes trabalhadoras, foram criados sistemas escolares inteiramente diferentes. Constituíam um ciclo fechado e, a princípio, se limitavam a ensinar aos alunos a ler e escrever a língua materna, e, ainda, os princípios da religião. Mais tarde, novas matérias foram incor-

poradas ao seu currículo: aritmética, conhecimentos gerais, desenho, trabalhos manuais, canto etc.

A existência de categorias de ensino separadas, destinadas às diferentes classes de uma sociedade, era possível, na medida em que essa sociedade fosse relativamente estática. Mas as sociedades de nossa época, baseadas na ciência e na técnica industrial, têm necessidade crescente de homens competentes e instruídos, e não tardou a se verificar que o restrito efetivo dos grupos privilegiados não era suficiente para satisfazer essa necessidade. Na Europa, durante toda a última parte do século XIX, foram feitos esforços para dar aos filhos do povo e da pequena burguesia, que manifestassem aptidões especiais, a possibilidade de ingressar na escola secundária — admitindo-os gratuitamente ou concedendo-lhes bolsas — e alguns entre eles puderam assim ter acesso aos estudos superiores. Desde o início do século XX, nos países industrializados da Europa, os estudos secundários tornaram-se acessíveis a todas as crianças bem dotadas, qualquer que fosse a sua origem social; mas, de fato, enormes obstáculos impediam às crianças das classes inferiores, com exceção de fração minoria, desenvolver suas aptidões. Entre tais obstáculos, sobressaem: o ensino ministrado na escola primária não era de natureza a prepará-las para os estudos secundários; as bolsas eram relativamente pouco numerosas e o seu montante somente cobria uma pequena parte do custo real de estudos prolongados; enfim, enquanto frequentava a escola secundária, o adolescente, que não estava em condições de ganhar a sua vida, colocava muitas vezes as famílias pobres em situação difícil. Esses fatores e outros da mesma ordem dificultaram a pesquisa e o desenvolvimento das aptidões das crianças pobres — situação que persiste, ainda, em numerosos países.

Unificação do ensino primário e secundário

Malgrado tais dificuldades, prosseguiram os esforços no sentido de generalizar-se o ensino médio, dentro da concepção de que êle é apenas um dos graus do sistema escolar, prolongamento do de primeiro grau, e não um ensino de natureza diferente, pa-

ralelo ao sistema primário e respondendo às necessidades de outra categoria de alunos. Em geral a transição da concepção tradicional para a moderna se operou em várias fases. A princípio, aceitou-se a idéia de que tôdas as crianças deviam ter a mesma formação elementar, preparatória para diferentes tipos do ensino de segundo grau, a fim de que pudessem encontrar-se nas mesmas condições para optar ou para ser selecionadas equitativamente na ocasião da passagem para o grau seguinte. Posteriormente, o período de escolaridade obrigatória foi progressivamente prolongado, de maneira que tôdas as crianças pudessem iniciar pelo menos estudos secundários e demonstrar sua aptidão para continuá-los. Esta extensão do ensino obrigatório foi acompanhada da supressão de taxas nas escolas secundárias públicas de numerosos países, da criação de bolsas de manutenção e abonos para as famílias necessitadas, da criação de internatos e sistemas de transporte, que abriam aos filhos dos camponeses o acesso às escolas secundárias etc. Métodos de seleção foram adotados no sentido de orientar os alunos para os diversos tipos de estabelecimentos de ensino médio nos países onde tal ensino permanecia diferenciado. Concomitantemente, com o prolongamento da escolaridade nos países mais desenvolvidos, houve a tendência de retardar, cada vez mais, não só o momento de escolha da profissão, mas também o da inserção de cursos de formação técnica muito especializada nos currículos escolares. Diferentes categorias de estabelecimentos adotaram um currículo comum para a primeira fase do ensino de segundo grau e, em certos países, diferentes tipos de escola foram agrupados em uma única escola secundária, franqueada a tôdas as crianças. Nesta escola secundária polivalente, a admissão já não se baseia sobre uma seleção rigorosa, que é substituída pela orientação que se presta ao aluno, num período final dos estudos, para escolha do curso que lhe convém.

Elaboração de um currículo equilibrado

Esta evolução da estrutura dos sistemas escolares foi acompanhada de uma transformação do currículo. O curso clássico tradicional foi ampliado. Acrescentaram-se-lhe, a princípio, as

letras modernas e as ciências; a seguir, matérias comerciais e técnicas. Em certos países, quase todos os aspectos da vida social e econômica são agora representados no currículo escolar.

No começo da era industrial, multiplicaram-se as matérias especializadas, destinadas a preparar a maioria dos alunos de 15 ou 16 anos para o ingresso na indústria ou no comércio. Mas, para responder às necessidades criadas pelo desenvolvimento rápido da ciência e pela complexidade crescente das técnicas industriais, era indispensável que os jovens fossem "adaptáveis", tivessem melhor formação geral e não fossem especializados de modo demasiado restrito, nem cedo demais; a idade da especialização foi, pois, retardada. A elaboração do currículo despertou então problemas extremamente delicados. O ensino geral da escola secundária tinha sempre tido caráter muito "acadêmico", porque era destinado a preparar para os sábios estudos da universidade. Pouco a pouco, chegou-se a indagar se êle atendia exatamente às necessidades de todos os adolescentes e procurou-se, cada vez mais, definir o conteúdo e os métodos de um ensino geral que conviesse a todos os alunos, mesmo àqueles cujas aptidões intelectuais fossem medianas, ou inferiores à média. Procurou-se ao mesmo tempo manter, para os alunos particularmente dotados, o nível tradicional dos estudos.

Os métodos de ensino evoluíram simultaneamente com o currículo. Após a inclusão, no currículo, do ensino prático ou de preparação para a vida ativa, tornou-se necessário desenvolver esforços no sentido de adaptar os métodos pedagógicos a este novo conteúdo. A noção de aprendizagem pela prática levou os mestres a procurar métodos pedagógicos capazes de ensinar efetivamente as técnicas, de desenvolver os conhecimentos e favorecer os hábitos considerados desejáveis. Os educadores lutaram contra os métodos de ensino livresco, que eram tradicionalmente empregados, mesmo nas matérias em que seu uso não era conveniente. Em sua procura de melhores recursos para ensinar as diversas matérias do currículo moderno, recorreram a trabalhos práticos, a debates, aos centros-de-interêsse e aos métodos ativos, aos auxílios audiovisuais, aos trabalhos de equipe etc.

A SITUAÇÃO EM 1930

O resumo precedente dá uma idéia da orientação geral dos sistemas de ensino de segundo grau na época contemporânea. Algumas das tendências acima indicadas se têm manifestado desde o começo da era industrial, ou mesmo antes; as transformações, porém, nunca foram tão radicais nem tão rápidas como nestes trinta ou quarenta anos. O ritmo do desenvolvimento do ensino secundário e a conseqüente alteração dos seus caracteres e finalidades não fizeram, desde então, senão acelerar-se; por isso, os capítulos seguintes serão consagrados a uma análise um pouco mais minuciosa dos principais aspectos de que se revestiu, em época recente, a evolução deste ensino.

uma análise pormenorizada, porém, que apresente separadamente os diversos aspectos de um sistema de ensino, corre o risco de privar o leitor de uma visão global, de conjunto, indispensável a todo aquêle que quiser compreender a sua evolução. Corre, também, o risco de ocultar o fato de não ter o ensino atingido o mesmo estágio de desenvolvimento e não estar evoluindo com o mesmo ritmo em todos os países. Ora, esta consideração é capital; há trinta ou quarenta anos coexistiam ainda sistemas de ensino que ilustravam de maneira concreta as diversas fases da evolução realizada, há dois séculos, pelo ensino secundário de origem européia. Antes de abordar o estudo detalhado das tendências contemporâneas, convém, pois, indicar resumidamente os principais caracteres de alguns destes sistemas muito diferentes, tais como se apresentavam no começo do período em apreço. O estudo das tendências recentes não poderia de fato ser plenamente significativo a não ser que levasse em conta as diferenças que inicialmente existiam entre os diferentes países.

Foi nos Estados Unidos que o ensino começou a desembaraçar-se da estratificação social em que se havia congelado, na Europa, nos séculos XVIII e XIX. No início do século XX, começou-se a admitir a idéia de um sistema de escolas secundárias polivalentes, públicas e gratuitas, em prolongamento à escola primária e acolhendo tôdas as crianças de uma comunidade, quaisquer que fossem o nível ou a natureza das suas aptidões, a condição

social ou a situação econômica de seus pais. Estas escolas se multiplicaram rapidamente.¹

A distinção que, nos sistemas europeus, separava nitidamente o ensino secundário geral das diversas formas de ensino profissional especializado de nível pós-primário, já estava muito atenuada nos Estados Unidos. Considerava-se, aí, que o ensino geral tinha por finalidade facilitar o pleno desenvolvimento de todos os alunos, de modo que viesse permitir a cada um trazer uma contribuição, tão grande quanto possível, à vida de uma comunidade democrática. Em 1930, mais de 50% dos adolescentes de 15 a 18 anos já faziam estudos de tempo integral, na maioria das vezes nas escolas secundárias públicas.² O obstáculo para a escolarização dos rapazes daquela idade não era tanto a natureza do sistema de ensino, mas a dificuldade de criar, nas áreas rurais de população rarefeita, uma rede suficiente de escolas secundárias. Havia ainda a dificuldade, para as famílias pobres, de mandar para a escola adolescentes já em idade de ganhar a vida.

Naquela época, já tinha havido uma tomada de consciência dos principais problemas pedagógicos da escola polivalente e, para solucioná-los por meio de inovações de natureza experimental, esforços eram desenvolvidos em todo o país. Esses problemas eram, principalmente, os seguintes: como assegurar a passagem do currículo comum do primeiro grau para o currículo diversificado do segundo grau? (Criou-se o primeiro ciclo do ensino secundário (junior high school), tendo sido posta a funcionar a fórmula 6-3-3, que teve grande voga entre 1925 e 1930.) como atender às necessidades de crianças que possuíam aptidões e ambições profissionais muito diversas? (As matérias de ensino se multiplicaram, atingindo o número de 250 em 1929,³ com o propósito de adaptar o currículo às necessidades e aos gostos dos alunos, em vez de lhes impor uma estrutura rígida como a das disciplinas tradicionais.) como manter o nível do ensino ministrado à minoria de crianças que se deve preparar para estudos universitários?

1 Commission on the Reorganization of Secondary Education, Cardinal Principles of Secondary Education, Washington D.C., Government Printing Office. 1918. U.S. Bureau of Education, Bulletin 1918, n.º 35.

2 I. L. Kandel. History of Secondary Education, Boston. Houghton Mifflin, 1930. p. 491. a U. S. Office of Education, Bulletin n.º 35. 1929. p. 77 e segs.

rios? (Recorreu-se a programas "enriquecidos" ou a cursos acelerados para os alunos "bem dotados".) Estes problemas e muitos outros, conseqüências práticas da generalização do ensino secundário, já haviam atraído a atenção dos professores nos Estados Unidos, em uma época na qual a maior parte dos outros países ainda se limitavam em se empenhar na concessão de bolsas ou na gratuidade do ensino, ou em permitir a certas crianças particularmente dotadas da classe operária fazer estudos secundários completos.

Entre os países que, em 1930, mais se aproximavam dos Estados Unidos pelo seu esforço de democratização do ensino médio, convém, sem dúvida, citar outros países anglo-saxões e escandinavos (por exemplo, a Nova Zelândia, a Escócia e a Noruega),⁴ assim como a U.R.S.S. Nestes países, tôdas as crianças deviam obrigatoriamente seguir um ciclo bastante longo de instrução primária, antes de serem encaminhadas às escolas especializadas; o ensino de segundo grau era gratuito para aqueles que atingissem um nível suficiente, ao término dos seus estudos primários. A situação era diferente da dos Estados Unidos: com efeito, no conjunto, a passagem para o grau imediato ficava subordinada aos resultados de um exame, de maneira que o ensino secundário se assemelhava, ainda, a um ensino de natureza superior, reservado às crianças intelectualmente bem dotadas. Por conseguinte, seu currículo tinha, ainda, essencialmente por objetivo preparar para a universidade ou para outros institutos de ensino superior. Os outros tipos de ensino eram dados em escolas pós-primárias distintas. Esta concepção, aliada à dificuldade de proporcionar escolas às áreas rurais de população dispersa, tendia a limitar os efetivos do ensino geral do segundo grau.

Pelo contrário, a maior parte dos países europeus faziam ainda, em 1930, a distinção tradicional no fim do ciclo primário entre o ensino primário superior, destinado aos filhos da classe

4 J. H. Murdoch, *The High Schools of New Zeland*, Wellington, New Zeland Council for Educational Research, 1943. Artigos sobre os países escandinavos apareceram em: *Columbia University, Teachers College, International Institute, Educational Yearbook*, New York. Teachers College. 1924-35. John Strong, *A History of Secondary Education in Scotland*, Oxford. Clarendon Press. 1909.

obreira, e o ensino secundário, reservado aos filhos da classe média e da aristocracia; mas a idéia da *Einheitsschule*, da école unique, ou do tronco comum preparando para o ensino secundário público, começava a se espalhar. Já não havia na França, desde 1924, diferença alguma entre o currículo das "classes preparatórias" anexas aos liceus e colégios e o currículo adotado na escola primária até a idade do ingresso no secundário; um período de instrução primária comum (de 6 a 11 anos) precedia, pois, a diferenciação. Na Alemanha, imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, a escola preparatória tinha sido abolida e substituída pela *Grundschule*, onde os estudos duravam quatro anos; no término deste período relativamente curto de ensino primário comum, os alunos bem dotados podiam, graças a bolsas-de-estudo, ser admitidos na escola secundária. Alguns deles continuavam seus estudos nas diversas escolas técnicas que davam formação estritamente profissional; a maior parte, porém, permanecia no curso superior da escola primária até o término da sua escolaridade obrigatória. Este ensino pós-primário era curto, comparado com os sete anos do liceu francês ou os nove anos do *Gymnasium* alemão; o número dos alunos que prosseguiam estudos em tempo integral além dos 14 anos, era, pois, fraco.

Enquanto reformas se delineavam assim, em vários países da Europa, nos outros países, o sistema tradicional parecia imutável. O mesmo sucedia na América Latina, onde o ensino se inspirava nas tradições européias. As repúblicas independentes da América Latina são, sem dúvida, diversas, tanto pela sua origem, como pela sua evolução sócio-econômica e pela história dos seus sistemas de ensino; elas, porém, têm muitos pontos comuns para que possamos apreciá-los em um estudo breve deste gênero. Aliás, se compararmos o seu sistema de ensino com os dos outros países, as semelhanças avultam mais que as diferenças. Os Estados da América Latina têm quase a mesma origem; o seu território foi conquistado por espanhóis ou portugueses a uma população indígena, com a qual houve, durante três séculos, tanto cruzamento, que a população de muitos deles compreende, hoje em dia, grande porção de mestiços. Em muitos desses países, até época recente, a economia se desenvolvera em proveito de uma minoria abas-

tada, ao passo que a maior parte da população levava, em condições primitivas, uma existência miserável. Quando do começo da instalação dos europeus, foram fundadas redes pouco extensas de colégios e universidades de boa qualidade, sob o impulso principalmente dos jesuítas, cujos princípios e métodos pedagógicos eram, para a época, audaciosamente inovadores. Garantiam um ensino clássico e humanístico, em muitos pontos análogo àquele sobre o qual repousava a cultura das elites européias antes da revolução industrial. Entretanto, o desenvolvimento muito lento da economia não era de natureza a suscitar uma reforma do ensino semelhante à que se operava em certas partes da Europa, desde o início do século XIX.

Os Estados que alcançaram a independência no curso do século XIX se esforçaram em criar um ensino primário que atendesse às necessidades essenciais das massas populares. Consideráveis progressos foram realizados nas cidades; o ensino secundário e o superior, porém, continuaram sendo o privilégio de fraca minoria. Em muitos Estados, a instabilidade política entravava, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da economia e do ensino. Por esta razão, na altura de 1920 ou 1930, o ensino pouco havia progredido na maior parte das Repúblicas da América do Sul. Muito poucas crianças na idade de freqüentar a escola secundária eram efetivamente escolarizadas; a maior parte dos alunos eram filhos de proprietários de terra ou burgueses das cidades, e o ensino que recebiam tinha, sobretudo, caráter literário e teórico. Nele, o primeiro lugar era dado ao estudo desinteressado das humanidades, em preparação aos estudos superiores. Alguns alunos eram inscritos nas escolas comerciais e técnicas, as quais estavam na fase inicial, mesmo em países como o Brasil, onde a industrialização, entretanto, começou um pouco mais cedo do que em qualquer outra parte.⁵

A situação do ensino era, sob certo aspecto, análoga em outros Estados independentes, onde a população, com exceção de uma elite rica e culta, vivia em condições miseráveis. É o caso,

5 L'enseignement technique du second degré dans les pays sous-développés, Paris, Unesco, 1959, p. 11. (Etudes et documents d'éducation, n.º 33).

por exemplo, da China, onde, durante os dez primeiros anos de República, a "intelligentsia" continuava a viver à margem das massas analfabetas sem se preocupar com sua sorte. O mesmo se dava na maior parte dos outros países independentes do Oriente, com exceção do Japão.

Muitos outros territórios — da Ásia e da África em particular — dependiam das potências coloniais européias; ainda em 1930, não pareciam em condições de ter rápido acesso à independência, e neles as possibilidades de educação permaneciam, em geral, muito rudimentares. A economia e a administração de tipo colonial só necessitavam de um punhado de homens instruídos, aptos a se tornarem funcionários subalternos, empregados qualificados, encarregados de execução e professores. As escolas tinham quase unicamente por finalidade ensinar a uma minoria de crianças os elementos de uma língua estrangeira. É verdade que já no século XIX, alguns administradores coloniais previdentes tinham proposto estender e diferenciar o ensino existente; suas propostas, porém, não tiveram conseqüências. A instrução primária não era obrigatória e poucas crianças podiam fazer estudos primários completos; a maior parte abandonava a escola depois de um ou dois anos, apenas. Aquêles que freqüentavam a escola primária não recebiam nela senão uma instrução precariíssima; raras vêzes nela permaneciam o tempo suficiente para poder ingressar, a seguir, na escola secundária — supondo-se que seus pais tivessem meios para custear os seus estudos. Na maior parte dos países, as primeiras escolas foram escolas missionárias, às quais o Estado concedia subvenções. Mais tarde, os poderes públicos criaram também escolas para enfrentar a insuficiência das escolas mantidas pelas missões.

Os países a que nos referimos eram, em maioria, subdesenvolvidos, e a maior parte da população ativa praticava a agricultura com métodos e instrumentos primitivos. Um acréscimo sensível da produtividade não era possível enquanto esses países não tivessem instituído — eles não o haviam ainda feito na década de 30 — um ensino de base que respondesse às necessidades da juventude, e um sistema de formação técnica e profissional. Na maior parte dos territórios dependentes, por diversas vêzes ha-

viam tentado criar um ensino técnico; o êxito, porém, destas tentativas era comprometido, logo de início, por diversos fatores. Em primeiro lugar, não parecendo provável o acesso do país à independência, não se afigurava útil estabelecer uma economia equilibrada e diversificada. Ademais, uma grande proporção da população indígena instruída aderiu à idéia de um ensino de cultura geral preparatório para as funções de administração pública, e não reclamava a criação de um ensino técnico. Em seguida, a aprendizagem profissional, quando existia, não exigia de seus alunos senão um mínimo de instrução, de maneira que era difícil atrair para as escolas profissionais, eventualmente criadas, os jovens bem dotados, os quais preferiam, na sua maioria, fazer estudos secundários tradicionais. Finalmente, em muitos territórios a crise econômica da década de 30 retardou consideravelmente os progressos de ensino, e o orçamento do ensino técnico foi muitas vezes uma das primeiras vítimas das compressões de despesas. Existiam instituições de ensino superior apenas em alguns territórios relativamente importantes e, em geral, os estudos superiores continuavam sendo o apanágio dos raros diplomados da escola secundária que dispunham dos meios de ir fazê-los na Europa. Sem embargo do pequeno número dos privilegiados que ingressaram no ensino superior, as escolas secundárias tinham quase exclusivamente por finalidade preparar para as universidades dos países europeus mais estritamente ligados ao seu.

Em 1930 começava-se, pois, nos países relativamente adiantados de civilização européia, a encarar a generalização do ensino de segundo grau, e esta generalização já era um fato em alguns países; mas a grande maioria da população mundial apenas entrevia a possibilidade de receber um mínimo de instrução primária. Pouca gente previa a era de progresso acelerado que estava para raiar pouco mais de uma dezena de anos mais tarde.

A ACELERAÇÃO DA EVOLUÇÃO DESDE 1930

A natureza e o ritmo da evolução do ensino têm sido, pois, muito diferentes, segundo o nível de desenvolvimento dos diversos países, sua situação social e econômica, sua história, suas tradições e seu ideal. É possível, evidentemente, definir as tendências

e enunciar os problemas em termos gerais que façam aparecer as analogias entre os países. Torna-se então fácil constatar um aumento geral dos efetivos do ensino pós-primário devido, ora à criação de um ensino do 2.º grau, ora à escolarização crescente de crianças que não teriam sido anteriormente julgadas aptas a receber tal ensino ou que pertencessem a grupos cuja instrução, no passado, não ia além de rudimentos. É certo que todos os países experimentam grandes dificuldades em encontrar os prédios, o material e o pessoal qualificado, necessários a fazer frente à expansão dos efetivos e que, por tôda parte, a comunidade deve reservar à educação parcela considerável de seus recursos. Além disso, é verossímil que os problemas de elaboração do currículo, de orientação e seleção escolares e de metodologia pedagógica estejam fadados a revestir-se de uma complexidade da qual a história não oferece exemplos. É extremamente útil discernir e compreender estas analogias: o educador e o administrador podem assim considerar o desenvolvimento de seu ensino nacional em perspectiva, à luz da história contemporânea. Entretanto, é preciso, também, que as autoridades responsáveis pelo ensino em dado país, tendo de determinar as medidas a serem adotadas para resolver os problemas concretos deste ensino, conheçam a fundo a sua situação atual, suas necessidades imediatas e suas tendências dominantes. Na falta de uma perspectiva a longo prazo, os administradores e os mestres encarregados de orientar o desenvolvimento de um sistema de ensino se arriscam a ficar perplexos e vacilantes; por outra parte, as reformas mais bem intencionadas correm o risco de ficar ineficazes, se os seus autores não possuírem uma idéia precisa das necessidades imediatas e dos fatores por considerar.

Os diversos grupos de países já mencionados fornecem exemplos úteis da maneira como os problemas, análogos, de início, assumem um caráter particular e distinto, pelo fato de se apresentarem em quadros diferentes e em estádios diversos de desenvolvimento. Em um país como os Estados Unidos, que eram fortemente industrializados no começo do século e onde o ensino primário e o ensino do primeiro ciclo secundário são acessíveis a tôdas as crianças há meio século, a taxa de escolarização da po-

pulação de quinze a dezoito anos no segundo ciclo está em alta constante, há várias dezenas de anos, de sorte que, em alguns Estados norte-americanos, quase todos os adolescentes de dezessete anos vão à escola atualmente. Nestes Estados, a principal preocupação, na segunda metade do século, consistiu em determinar o melhor currículo para os jovens de inteligência média ou inferior à média, para os quais os cursos de preparação aos estudos superiores, elemento essencial do ensino secundário tradicional, não convém, e para os quais numerosas disciplinas profissionais especializadas, instituídas no período inicial da industrialização, já não representam a melhor solução, agora que os progressos da automatização exigem, em uma medida crescente, que a especialização se baseie em uma boa cultura geral. A preocupação de resolver este problema, ou seja, essencialmente, repensar na noção de cultura geral e harmonizá-la com a formação profissional, de modo a criar um ensino geral válido para tôdas as crianças em um mundo industrializado, onde surgem novas técnicas e novas fontes de energia, explica muitas inovações introduzidas no ensino médio americano e grande número das controvérsias contemporâneas a respeito da qualidade deste ensino.⁶ Em países como a Austrália, o Canadá e o Nova Zelândia, onde a proporção de adolescentes que continuam seus estudos secundários gerais além dos quinze anos é, há alguns anos, bastante elevada, os mesmos problemas se impuseram à atenção dos educadores.

Durante o mesmo período, os Estados europeus, que eram desenvolvidos economicamente, mas cuja economia tinha sofrido mais com as guerras e onde os recursos disponíveis para o ensino eram limitados tanto pelas dificuldades econômicas como pela estratificação social dos sistemas escolares, verificaram que, em seu caso, se tratava, antes de tudo, de generalizar o ensino médio do primeiro ciclo e reformar a estrutura do ensino, para assegurar a tôdas as crianças bem dotadas, qualquer que seja a sua origem social, possibilidades tão amplas quanto possível de acesso aos estudos. Tiveram não somente de pôr em execução vastos

6 J. B. Conant, *Education and Liberty*, Cambridge, Harvard University Press, 1953.

programas de construções escolares, mas, ainda, de decidir se Convinha manter diferentes tipos de ensino de nível primário superior e de primeiro ciclo secundário, ou criar uma escola polivalente deste nível; se era preciso continuar a orientar as crianças desde a idade de onze ou doze anos para ensinos diferenciados, ou retardar esta diferenciação até a idade de quatorze ou quinze anos, dando a tôdas as crianças de onze a quinze anos um ensino comum e ocupando-se mais de sua orientação.

Em quase todos os países subdesenvolvidos, independentes ou quase independentes, o ensino primário de base teve, nestes trinta anos, uma expansão considerável; e a necessidade de ampliar o ensino do segundo grau vem-se manifestando com urgência particular desde uma dezena de anos. Nos Estados independentes há várias gerações, as Repúblicas da América Latina, por exemplo, é bem antiga a estrutura tradicional do ensino secundário geral, reservado a uma elite social e intelectual chamada a alimentar os quadros políticos e econômicos do país, o pessoal da sua administração e das suas empresas comerciais e industriais, e os membros das suas profissões liberais. A recente aceleração da urbanização e da industrialização torna necessário um aumento constante do número dos diplomados do ensino geral do segundo grau; e torna urgente, ao mesmo tempo, uma expansão rápida das possibilidades de formação técnica e profissional, cujo nível atual (dada a idade dos alunos e seu baixo nível de instrução primária) seria inaceitável nas regiões mais industrializadas. Neste sentido, estes países se encontram atualmente próximos ao ponto em que se encontravam o Reino-Unido, a Alemanha, a U.R.S.S. e os Estados Unidos no início da era industrial. Todavia, como a ruptura com a tradição européia não foi nestes países tão radical como na América do Norte e na União Soviética, eles tenderam geralmente a diferenciar o ensino desde o primeiro ciclo do segundo grau.

Nas regiões pouco desenvolvidas da África e da Ásia, que só agora acabam de alcançar a independência política ou que estão prestes a alcançá-la, as necessidades e as tendências do ensino apresentam numerosos pontos comuns: desenvolvimento rápido e recente do ensino primário de base; necessidade de melhorar a

competência técnica e administrativa da população, a fim de aumentar sua produtividade; conformidade da estrutura do ensino, por mais rudimentar que seja, com modelos europeus. Mas os novos Estados se distinguem dos mais velhos em um ponto capital: até época recente, sua população compreendia raramente uma proporção suficiente de homens bastante instruídos para suprir os quadros administrativos de um Estado moderno. Continua assim necessário ampliar o ensino geral do segundo grau e o ensino superior. A necessidade de desenvolver o ensino geral do segundo grau é mesmo tão urgente, que a formação de técnicos passou para segundo plano. A assistência técnica estrangeira pode servir de paliativo, mas não será por muito tempo possível ter um grande número de estrangeiros nos serviços governamentais e administrativos. uma das tarefas imediatas do ensino do segundo grau e do ensino superior consiste em formar uma geração de jovens capazes de assumir a direção dos negócios políticos e civis do seu país. Parece, porém, principalmente em países como a Índia e o Paquistão, que a generalização do ensino do primeiro grau será um empreendimento de longa duração; é preciso, pois, procurar, sobretudo, descobrir as crianças mais bem dotadas para mandá-las fazer estudos secundários. Tão cedo não se poderá dar maior extensão ao ensino do segundo grau.⁷

Índia, Central Advisory Board of Education, Post-War Educational Development in India, Delhi, Manager of Publications, 1944. capítulo 3. Índia, Ministry of Education, Report of the Secondary Education Commission 1952-1953. Paquistão. Ministry of Education, Report of the Commission on National Education. Karachi, Government of Pakistan Press, 1960. capítulos 3 e 5. Paquistão, Government Resolution on the Report of the Commission on National Education. Karachi. Government of Pakistan Press. 1960. p. 14.

n

EXPANSÃO DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU

A grande expansão do ensino do segundo grau no mundo desde o começo do século — e em particular desde algumas dezenas de anos — é devida a causas muito diversas. Em primeiro lugar, o aumento da natalidade, durante a Segunda Guerra Mundial e logo depois dela, se traduziu por um acréscimo dos efetivos. Muitos outros fatores, porém, contribuíram para isso. Primeiro, meios de ensino foram facultados a regiões que até então dêles eram privados; em seguida, estes meios foram postos à disposição de crianças pertencentes a setores da população que dêles não haviam ainda podido beneficiar-se; finalmente, a idéia que se fazia da necessidade do ensino de segundo grau se modificou e, em conseqüência, a escolaridade foi prolongada. Conquanto estes fatores estejam estreitamente ligados, pode-se, para maior comodidade, apreciá-los separadamente, pois que cada um dêles é complexo e apresenta aspectos muito diferentes. Por exemplo, a ampliação das possibilidades de acesso ao ensino de segundo grau é devida em parte à criação de um ensino feminino em países onde se continuava a pensar, como em outros tempos, que a educação das mulheres não era nem necessária, nem desejável. Por outro lado, o ensino do segundo grau penetrou em regiões isoladas, onde era difícil criar escolas, mas em que, graças aos meios modernos de transporte, à criação de serviços postais regulares e ao rádio, se tornou possível desenvolver a instrução. O prolongamento da escolaridade secundária é devido não somente ao fato de a elevação do nível de vida em países economicamente desenvolvidos permitir aos pais mandar por mais tempo seus filhos à escola, mas ainda à diversificação dos currículos, que atendem às necessida-

des de maior número de crianças, aumentando assim a atração dos estudos. Enfim, os progressos técnicos de nossa época exigem que um número cada vez maior de jovens prolongue os seus estudos de formação geral, em vez de especializar-se demasiado cedo; esta preocupação caracteriza hoje o ensino nos países tecnicamente desenvolvidos.

Observou-se que os primeiros estabelecimentos de ensino do mundo ocidental moderno eram escolas clássicas, que tinham por objetivo levar os adolescentes ao conhecimento das obras literárias, artísticas e científicas transmitidas pelas literaturas grega e latina. Na maioria das vezes, estas escolas eram freqüentadas por um número ínfimo de crianças pertencentes às classes dirigentes, ainda que algumas delas tivessem sido expressamente fundadas para crianças bem dotadas de famílias pobres. Criaram-se, depois, escolas populares com o fim de dar uma instrução elementar na língua do país e, em época relativamente recente, o ensino foi diversificado no intuito de assegurar uma formação profissional aos filhos dos trabalhadores. Esta democratização e esta diversificação do ensino caracterizam a sua evolução, na época contemporânea, nos Estados independentes. Em certos países industrializados, o ensino começou a estender-se no começo do século XIX e a sua diversificação prosseguiu até o início do século XX. Numerosos países em curso de industrialização seguem atualmente uma evolução análoga (exemplos serão dados mais adiante), porém, com um ritmo muito mais rápido e graças a uma Planificação mais consciente e mais deliberada. Simultaneamente, os antigos sistemas entram numa fase nova: eles tendem a retardar a diferenciação dos tipos de ensino e a prolongar a duração do ensino comum. Numerosos países se encontram ainda em fases mais ou menos avançadas deste processo de diferenciação e de integração, do qual alguns casos típicos serão objeto dos estudos seguintes.

A CRIAÇÃO DE NOVOS SISTEMAS DE ENSINO

Entre os numerosos Estados que foram criados recentemente, alguns ascendem à independência pela primeira vez, outros são antigos países que conheceram um longo eclipse. No conjunto, trata-se de países economicamente subdesenvolvidos, e

vários entre eles partiram para uma rápida modernização, tentando realizar em algumas dezenas de anos a obra que os Estados ocidentais tinham levado séculos para completar.

A primeira tarefa de um Estado que nasce ou renasce consiste, geralmente, em reforçar o seu sistema de comunicações, em assegurar a ordem pública e o respeito à legalidade, criando, a seguir, uma economia mais produtiva. Desde o início, os governos se sentiram embaraçados pela falta de quadros (homens de Estado, funcionários, técnicos) capazes de estabelecer e firmar a sua influência no país. Foi, portanto, preciso criar, muito cedo, um sistema de ensino capaz de fornecer rapidamente ao Estado seus quadros políticos e administrativos. Por carência de tempo e de recursos, os esforços desenvolvidos no domínio do ensino visaram diretamente a descobrir e a formar esta elite. Nestas condições, aconteceu muitas vezes terem-se criado instituições de ensino superior e estabelecimentos secundários de preparação ao ensino superior muito antes de haverem sido feitos sérios esforços no sentido de organizar-se um vasto sistema de ensino elementar ou primário, para o qual faltava, aliás, pessoal docente, visto que o ensino secundário não estava suficientemente desenvolvido. Esta situação é análoga àquela em que se encontrava os Estados europeus modernos quando começaram a organizar o ensino.

Países como a Etiópia, o Irã e a Turquia fornecem exemplos recentes deste processo de criação de um novo sistema de ensino visante a consolidar ou a modernizar um Estado, sendo instrutivo o exame atento deste processo.¹

Cada um destes países, além de outros, poderia ser objeto de um estudo fecundo; tomou-se como exemplo o Irã, porque a época em que o ensino moderno começou a se desenvolver nesse país coincide, praticamente, com o período de trinta ou quarenta anos, que interessa principalmente o presente estudo.

1 Mulugeta Wodajo. "Post-war Reform in Ethiopian Education". *Comparative Education Review*, vol. 2 (1959), n.º 3. p. 24-30. Reza Arasteh. "The Growth of Modern Education in Iran". *Comparative Education Review*, vol. 3 (1960). n.º 3. p. 33-40. Kazim Nami Duru. "Turkey", in *Educational Yearbook of the International Institute*, 1937, New York, Teachers College. Columbia University, 1938, p. 458-73.

No decurso do século XIX, a influência européia começou a se fazer sentir. Em 1852 foi criado um instituto politécnico: o corpo docente se compunha de professores estrangeiros de arte militar, de medicina, de línguas vivas etc. Ensinava elementos da ciência e da cultura ocidental a um pequeno grupo de estudantes, dos quais muitos iam prosseguir estudos superiores no estrangeiro, voltando depois ao seu país para exercer altas funções na administração pública. Algumas escolas particulares foram estabelecidas pelo fim do século XIX, mas apenas recebiam número relativamente pouco elevado de crianças. A organização social tinha por centro a família rural, e a educação básica nas comunidades rurais se limitava praticamente aos conhecimentos que os pais transmitiam a seus filhos por ocasião dos afazeres diários.

Depois da revolução de 1906 e da instauração do regime parlamentar, esforços foram feitos para criar um sistema de ensino público centralizado. A lei orgânica do ensino foi promulgada em 1911, mas vários anos de instabilidade política, antes da Primeira Guerra Mundial e durante ela, impediram a administração de fazer verdadeiros progressos. Este período terminou pela subida de Reza Shah Pahlevi ao poder absoluto em 1925. Para fazer prevalecer a autoridade do Estado sobre a anarquia dos chefes feudais, era preciso organizar a administração. Faltava, porém, uma elite capaz de exercer altas funções administrativas. Os alunos egressos das escolas privadas e os jovens que eram mandados fazer estudos no estrangeiro, não bastavam para cobrir as necessidades. Desenvolvidos foram, pois, esforços no sentido de se criar um sistema de ensino público com a tarefa mais urgente de assegurar* a formação secundária e superior de uma elite.

Criaram-se escolas secundárias cuja modalidade de administração e programa se inspiravam largamente nos modelos franceses. Havia grave carência de pessoal docente, e muitos professores eram estrangeiros; a fim de remediar esta penúria, decidiu-se, provisoriamente, mandar todos os anos um grupo de alunos diplomados do ensino secundário estudar na Europa, principalmente na França. Em 1928 o centro de formação pedagógica de Teheran foi elevado à categoria de escola normal superior; em

1934, foi fundada a Universidade de Teheran, e urna lei regulamentou as condições de formação de pessoal docente; o primeiro programa oficial de estudos secundários foi elaborado, bem como um plano destinado a criar* progressivamente um número considerável de escolas normais primárias. O programa dos estudos secundários, que compreendia principalmente as letras e as humanidades, visava a formar uma elite intelectual: este sistema de ensino figurava na base de quase tôda a formação que recebiam os quadros políticos e administrativos, cujo tamanho e importância aumentavam rapidamente.

Este sistema de ensino, cuja organização era ditada originariamente pela preocupação de consolidar o poder do Estado, oferecia duas graves lacunas. Por um lado, as escolas primárias, onde a população podia receber um mínimo de instrução, eram insuficientes, mesmo nas cidades, e quase inexistentes nos campos. Por outro lado, as possibilidades de ensino técnico e científico e de formação profissional eram muito limitadas. Estas lacunas persistiram enquanto o Estado se viu obrigado a consolidar o seu poder, entravando seriamente os esforços tentados no sentido de melhorar as condições de vida da população, cuja maior parte permaneceu iletrada e tecnicamente subdesenvolvida. Os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial contribuíram sensivelmente para dar ao governo uma forma mais democrática, para modernizar o sistema econômico e para melhorar as condições gerais de vida. Para alcançar esses objetivos, era preciso desenvolver consideravelmente o ensino, sobretudo o ensino primário e técnico; no curso dos dez ou quinze últimos anos, foram empregados esforços enérgicos no sentido de criar um sistema de escolas capazes de atender às necessidades de tôdas as crianças iranianas.

Os Estados recém-criados que, desde a origem, se esforçaram em dar uma forma de governo democrático encontraram problemas bastante diferentes. Não podiam concentrar todos os seus esforços na criação de um ensino de segundo grau destinado a formar uma elite dirigente, mas deviam levar em conta igualmente a necessidade de levantar o nível econômico e cultural do conjunto da população, a fim de lhe permitir a participação ativa

na vida política do país. Nos países economicamente subdesenvolvidos, tornou-se muito difícil estabelecer um equilíbrio entre as exigências do ensino primário e as do ensino secundário. As exigências dos serviços sociais, inclusive a extensão do ensino, ultrapassaram por vezes os recursos econômicos imediatos do país. Foi possível desenvolver de imediato o ensino, em certa medida; mas, em seguida, foi necessário esperar que a produtividade crescesse. Este crescimento dependia, por sua vez, do melhoramento dos conhecimentos gerais e técnicos da população. Havia nisto um círculo vicioso, e os novos Estados, que, como a República de Gana, a Índia e o Paquistão, levavam cuidadosamente em conta fatores econômicos e pedagógicos para elaborar os seus programas de desenvolvimento nacional a longo prazo, deviam encontrar, a todo preço, um meio de sair deste círculo.

O caso de Gana pode servir de exemplo, ilustrando a maneira pela qual tais problemas se apresentam e as dificuldades práticas que é preciso vencer.² Entre 1948 e 1957 — data na qual o país, que então se chamava Costa do Ouro, alcançou a independência — um dos principais fatores que influíram na sua evolução era a certeza de que a emancipação nacional estava próxima e que era preciso desenvolver consideravelmente o ensino para que a população africana pudesse fornecer por si mesma os elementos de uma infra-estrutura política e administrativa eficaz. A principal dificuldade com a qual se depararia o novo Estado seria a penúria de quadros competentes. Como em muitos outros territórios coloniais que sofreram o domínio de países mais desenvolvidos, este papel tinha sido por muito tempo exercido pelos funcionários da autoridade tutelar, geralmente europeus, que haviam feito seus estudos em escolas secundárias, universidades, institutos técnicos superiores da Europa. O ensino secundário de que podia beneficiar-se a população colonial bastava quando muito para formar pessoal de escritório e empregados subalternos para a administração, o comércio e a indústria. Era isto, de fato, um dos motivos de queixa dos chefes das populações indígenas que aspiravam à independência política. Assim, o rela-

X L'enseignement technique du second degré dans les pays sous-développés, Paris, Unesco. 1959. p. 17-27 (Etudes et Documents d'Education. n.º 33).

tório da Comissão de inquérito sobre os distúrbios de 1948 na Costa do Ouro denuncia este estado de coisas: "Não encontramos nenhum africano que afirmasse seriamente que um número suficiente dos seus compatriotas possui atualmente a instrução ou a experiência necessárias para ocupar um número apreciável de postos elevados na administração da Costa do Ouro. É justamente desta situação que todos se queixam. Disseram-nos, acreditamos que com razão: vós não nos destes suficientes possibilidades de aprender; e àqueles que adquiriram instrução, não lhes proporcionastes a ocasião de pô-la à prova."

Nessa época, não havia nas escolas secundárias senão quatro mil vagas para uma população de quatro milhões de habitantes e perto de duzentas mil crianças inscritas na escola primária. uma extensão rápida do ensino do segundo grau iria atender claramente a uma necessidade imediata, e a Comissão recomendou que as autoridades se esforçassem em dar prioridade à criação de novas escolas secundárias para os alunos mais bem dotados, bem como em desenvolver as escolas primárias e superiores e o ensino de tempo parcial para as crianças pouco dotadas. A fim de permitir aos alunos egressos da escola secundária continuarem os seus estudos, o governo já havia decidido, em 1947, transformar a seção de ensino universitário do Colégio de Anchimota em uma instituição distinta, chamada mais tarde o Colégio Universitário de Gana, dando assim um objetivo preciso e imediato ao ensino do segundo grau, em franca expansão.

Não era, todavia, suficiente estender o ensino do segundo grau em um novo Estado que queria estabelecer um regime democrático com uma assembléia eleita pelo sufrágio universal. O primeiro governo de maioria africana foi constituído em 1951, e um dos seus primeiros cuidados foi mandar estabelecer vasto programa de desenvolvimento acelerado do ensino, com vistas a criar em cinco anos um sistema completo de ensino.³ O governo tratou, a seguir, de estender o ensino do primeiro grau o mais amplamente possível, pois que o número dos analfabetos tinha crescido a ponto de abranger mais das três quartas partes

3 Gold Coast Legislative Assembly. The Development Plan, 1951, Accra Government Printing Department, 1951, cap. 4.

da população adulta. A gratuidade do ensino primário foi instituída: os efetivos duplicaram em cinco anos e continuaram a aumentar regularmente; um vasto programa de construções escolares foi posto em execução e novas escolas normais foram fundadas. Estas medidas impuseram ao país pesados sacrifícios e foi difícil estabelecer equilíbrio entre o desenvolvimento do ensino do primeiro grau e o do ensino de grau médio. O país se encontrava ainda diante de grave alternativa, claramente exposta pela Comissão de inquérito de 1948: se êle destina, de início, uma parte grande demais dos seus recursos para o ensino primário, o desenvolvimento dos ensinos secundário e superior estará comprometido. O mesmo problema se apresenta para vários outros países que se encontram na mesma fase de desenvolvimento. Os alunos egressos da universidade e das classes finais das escolas secundárias não são ainda bastante numerosos para responder às necessidades do país; a taxa de evasão de efetivos é elevada, em razão de fatores tanto pedagógicos como sócio-econômicos, e a percentagem dos alunos das escolas primárias elementares e primárias superiores que passam para a escola secundária é fraca, em virtude de serem escolhidos somente os melhores alunos, da carga que constituem para a sua família as crianças que prosseguem seus estudos até o fim da adolescência e também das dificuldades da escolarização nos campos. É a razão pela qual alguns foram de opinião que seria preciso procurar aumentar os efetivos e prolongar a duração dos estudos nas escolas pós-primárias e secundárias e afrouxar um pouco o recrutamento dos alunos da escola primária, em virtude da acentuada evasão nas primeiras classes deste ensino.

Outros, contudo, foram de parecer que era necessário levar em conta um terceiro fator, a saber, a possibilidade de aumentar rapidamente a prosperidade nacional, desenvolvendo-se os conhecimentos e as aptidões técnicas da população. Caso tal objetivo fosse alcançado, o país poderia permitir-se continuar desenvolvendo os ensinos primário e secundário. Tal é, de fato, o objetivo do governo gånense. Em 1954, o governo abriu o Instituto Superior de Tecnologia de Kumasi e mais tarde construiu diversos novos estabelecimentos de ensino técnico e profissional. Os efe-

tivos destes estabelecimentos aumentam rapidamente, mas ainda são fracos, em relação aos do ensino do segundo grau e não poderão exercer influência sobre a economia do país senão dentro de alguns anos.

À medida que se desenvolve o comércio e a indústria, em economias que eram até então agrícolas e pastoris, torna-se muito necessário preparar para as atividades comerciais e industriais elementares aqueles jovens que se tornarão supervisores, encarregados de chefia, artífices, trabalhadores qualificados etc. Na Europa, no século XIX, muitos países em via de industrialização rápida criaram sistemas complexos de escolas técnicas preparatórias para as profissões mais diversas. A princípio, essas escolas recebiam alunos egressos da escola primária e os estudos duravam um ou dois anos ou mesmo mais, de acordo com a natureza e o meio profissional para o qual elas preparavam. Os efetivos dessas escolas profissionais, acrescidos dos efetivos das escolas secundárias gerais que recebiam alunos muito bem dotados com apenas alguns anos de estudos primários, não representavam senão uma minoria; os outros jovens, ainda que muito mais numerosos, começavam a trabalhar desde a sua saída da escola primária. Nas regiões subdesenvolvidas, esta formação técnica faltou por muito tempo e, até estes últimos anos, os raros estabelecimentos de ensino especializado existentes se desenvolveram mui lentamente.

Os Estados que estão independentes há muito tempo já ultrapassaram a fase da criação do ensino técnico, ainda que as escolas não sejam muito numerosas; muitos destes Estados, que dispõem de grandes recursos naturais ainda inexplorados, estão prestes a desenvolver-se rapidamente. Desta forma, nos países da América Latina e em vários outros países politicamente independentes, porém economicamente subdesenvolvidos, escolas profissionais urbanas de marcenaria e carpintaria, de alvenaria, de trabalhos de bombeiro, de tapeçaria, tipografia, costura, tecelagem etc. foram criadas no decorrer do século passado. Um pouco mais tarde, surgiram escolas comerciais (estenografia, dactilografia, contabilidade etc.). Tais escolas, fundadas, ora por organismos privados, ora pelo governo central ou pelos poderes públicos

locais, não eram, em geral, vinculadas ao Ministério da Educação; a exemplo de muitos Estados europeus, dependiam de outros ministérios, notadamente os Ministérios da Indústria, do Comércio, das Belas-Artes, das Ciências; e esta divisão das atribuições muitas vezes veio a entravar a coordenação do ensino. Elas recebiam crianças que tinham feito alguns anos de estudos primários e garantiam um ensino de tempo integral ou parcial, em geral insuficiente para atender às necessidades imediatas dos ofícios. Escolas de nível mais elevado, ou seções superiores de escolas técnicas preexistentes foram igualmente criadas para formar técnicos de nível mais alto (eletricistas, mecânicos, técnicos de minas etc). Tais cursos técnicos mais avançados recrutavam geralmente seus efetivos entre os melhores alunos dos cursos técnicos inferiores.

Em 1930, a maior parte dos países independentes subdesenvolvidos possuíam um pequeno núcleo de escolas técnicas nas grandes cidades; os efetivos dessas escolas eram fracos em relação à população escolar e muitas vezes insignificantes em relação ao conjunto da população. Começava-se, porém, a estudar os meios de estender o ensino técnico. Cada país adotou as suas próprias soluções em função de sua situação econômica e, de trinta anos para cá, todos se empenharam em elaborar sistemas condizentes com as suas necessidades.

Após os efeitos desastrosos produzidos pela depressão econômica mundial de 1929-1931 nos países de economia especializada, numerosos países se empenharam em estabelecer sistemas mais completos e mais bem equilibrados. Nos países subdesenvolvidos, onde a necessidade de uma formação técnica elementar se fazia particularmente sentir, envidaram-se redobrados esforços para ampliar o conteúdo do ensino técnico. Em muitos países, notadamente no Brasil e em Gana, os efetivos das escolas ou cursos técnicos aumentaram consideravelmente durante estes últimos anos;⁴ em todos estes países, numerosos obstáculos entravam o desenvolvimento do ensino científico e técnico; um dos

4 L'enseignement technique du second degré dans les pays sous-développés, Paris, Unesco, 1959 (Etudes et Documents d'Education, n.º 33).

mais graves se deve ao fato de que as técnicas de que se precisa hoje são em geral mais complexas do que em outros tempos; elas exigem melhor conhecimento dos princípios de base e maior facilidade de adaptação, já não podendo ser aprendidas empiricamente por trabalhadores sem instrução. Na Europa, no início da era industrial, era possível dar uma formação profissional a analfabetos; no momento atual, porém, é preciso ter feito pelo menos alguns anos de estudos primários antes de começar a aprendizagem. Ficou evidente ser pouco rendoso dar formação profissional a alunos muito jovens. Nestas condições, não é possível desenvolver a formação profissional e, por conseguinte, a diversificação do ensino, a menos que o ensino primário seja generalizado. Todavia, em muitos países subdesenvolvidos, uma forte proporção das crianças com idade de freqüentar a escola primária não permanece na escola o tempo suficiente para fazer bons estudos de base e começam a se especializar mais cedo que as crianças dos países economicamente mais desenvolvidos.

Reconheceu-se, também, quanto é importante melhorar as técnicas agrícolas, a fim de elaborar uma economia diversificada; com efeito, o aumento da produtividade agrícola permite recuperar a mão-de-obra, não sendo mais necessário fazer trabalhar as crianças, que, assim, podem continuar os seus estudos. Em diversos países da América do Sul, da África e da Ásia, os cursos complementares das escolas primárias rurais e os cursos para adultos ensinam os métodos agrícolas modernos. Disto resulta que, na maior parte dos países em via de rápida industrialização, o ensino é muito diversificado desde o início do segundo grau.

Atualmente, parece prematuro, nos países muito industrializados, diversificar o ensino técnico desde o primeiro ciclo do segundo grau (alunos de 11-12 a 15-16 anos); sob muitos aspectos, porém, esta especialização já existia outróra nesses países. Durante as primeiras décadas deste século, na Alemanha, na Áustria, na França, na Grã-Bretanha, nos Países-Baixos e na Suíça, por exemplo, diferentes categorias de escolas especializadas surgiram para atender às necessidades das crianças que, ao saírem da escola primária, não ingressavam na escola média ou secundária. Escolas técnicas de tempo integral ou cursos de aprendizagem de tempo parcial preparavam para os ofícios habituais, para as pro-

fissões agrícolas e para os empregos comerciais característicos dos diversos países e, salvo nos campos poucos povoados, tôdas as crianças podiam receber uma formação comercial e industrial. Em alguns países, esta especialização começava desde a idade de 11 ou 12 anos, após cinco ou seis anos de estudos primários, porém, na maioria das vèzes, era progressivamente retardada até 13 ou 14 (depois de sete ou oito anos de estudos primários).

Em certos países, reformas acabam de retardar ainda mais esta especialização, não somente porque os processos técnicos modernos exigem um nível mais alto de conhecimentos gerais e maior faculdade de adaptação dos jovens aprendizes, mas, também, para assegurar aos futuros cidadãos a ampla cultura geral que nos é cada vez mais necessária nos Estados democráticos. A idade ideal da especialização varia segundo o nível de desenvolvimento econômico e industrial de cada país e de acordo com o grau de participação dos cidadãos na vida pública. Pode variar, também, no interior de um mesmo país, sobretudo quando a situação das diversas regiões é muito diferente. Nos territórios subdesenvolvidos da Ásia e da África, o período de escolaridade de base é geralmente mais curto nas regiões rurais (em geral pouco atingidas pelas aplicações da ciência e da técnica modernas) do que nas regiões economicamente mais desenvolvidas. Nas zonas rurais, as leis sobre a obrigatoriedade escolar correm o risco de não ser aplicadas no que tange às últimas classes da escola primária e nas classes iniciais da escola secundária, não só porque os prédios escolares e o pessoal docente são insuficientes, mas também porque a população não sente necessidade urgente de ter mais do que um mínimo de instrução. Todavia, à medida que se expande o progresso técnico, a duração da escolaridade se prolonga em todos os países: as regiões já não se distinguem, a não ser pela idade das crianças cuja escolaridade completa se acha em curso. A necessidade de prolongar a duração do ensino não é fato novo; ela já se fazia sentir nas regiões rurais da Europa, da Escandinávia, dos Estados Unidos e das colônias britânicas durante a segunda metade do século passado, e a situação destas regiões, naquela época, oferece numerosos pontos comuns com a evolução recente dos países em via de desenvolvimento.

EXTENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO

No momento em que o sistema escolar começa a ser criado e em que o ensino é posto ao alcance das populações, o caráter e as aptidões das crianças não influenciam o que lhes é proposto em matéria de ensino. A sociedade em que nascem é muito desenvolvida ou primitiva, e as possibilidades de plena expansão que se lhes oferecem são em grande parte determinadas por fatores externos sobre os quais não exercem domínio algum.

Em geral, o desenvolvimento dos meios de ensino secundário beneficiam em primeiro lugar as crianças das famílias abastadas, as quais dispõem de meios de fazer estudos prolongados e cujos pais compreendem perfeitamente a importância social e econômica de uma sólida instrução. É isto evidente nos casos das escolas privadas, mas é igualmente verdade para a maior parte dos sistemas de ensino público, quando começam a desenvolver-se. Tem acontecido, aliás, que a criação de escolas secundárias públicas tenha sido retardada por esta mesma razão. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, no curso da segunda metade do século XIX, a população se opôs, em vários casos, à criação de escolas secundárias públicas, financiadas por taxas locais, sob a alegação de que a comunidade não devia tomar a seu cargo escolas onde apenas seria recebida uma minoria de crianças que, aliás, pertencia sem dúvida a um meio abastado, para, de qualquer forma, custear-lhes os estudos.⁵ Todavia, considerou-se, em geral, que estes meios de ensino deviam ser fornecidos pela comunidade, mesmo que não fosse igualmente utilizados por todos os setores da sociedade. Nos países onde tôdas as crianças podem ter acesso ao ensino de segundo grau, mas onde uma grande proporção da população tem nível de vida de tal modo baixo que a impede de oferecer a seus filhos estudos prolongados, criaram-se bôlsas-de-estudo, auxílios de manutenção etc., para que algumas das crianças, entre as mais dotadas, pudessem valer-se dessa possibilidade; mas é sabido que só a melhoria das

5 I. L. Kandel. *History of Secondary Education*, Boston. Houghton Mifflin. 1930. p. 438.

condições gerais de vida permitirá resolver o problema. Até lá, a população espera que estas crianças bem dotadas, que têm a sorte de poder continuar os seus estudos, venham a ser os artífices dessa melhoria.

Desde algum tempo, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, o homem se esforça para fugir à influência desfavorável que um meio culturalmente empobrecido pode exercer sobre seu desenvolvimento. E este esforço se concentrou, a princípio, sobre os problemas vinculados à estratificação social do ensino nos Estados europeus. Conquanto esta estratificação se tenha então revestido de formas diferentes das apresentadas hoje por outros países do mundo, é instrutivo observar o que ocorreu nesses Estados europeus.

Em todos os países onde existe hoje ensino pós-primário, importa que cada criança faça os estudos que melhor correspondem às suas aptidões e seus gostos e que, ao mesmo tempo, a comunidade disponha de um pessoal especializado nos domínios das atividades que asseguram a estabilidade do seu modo de vida característico. Nas sociedades antigas, este último problema era resolvido pela prática geral que consistia em manter as crianças nas classes sociais e categorias profissionais de seus pais. Atualmente, é maior a preocupação com as aptidões e os gostos das crianças, não só por um princípio de respeito à personalidade humana, senão também porque se acredita que um homem que estuda ou exerce uma profissão condizente com seu temperamento se encontra em melhores condições para desenvolver as suas aptidões. A fim de resolver este problema, cada país recorreu a meios que variavam segundo sua situação e modo de vida. É interessante estudar as reações de sociedades muito diferentes diante dos problemas gerados pela democratização do ensino.

De maneira muito geral, é possível fazer uma idéia dos pontos de vista extremos, comparando a evolução do ensino em países tais como os Estados Unidos, certos domínios britânicos e a U.R.S.S. (que, numa fase relativamente antiga, romperam radicalmente com a estratificação social européia), e em outros países como a Alemanha, a França, o Reino-unido e a maior parte dos Estados industrializados da Europa (onde um sistema bem

desenvolvido de ensino pós-primário tinha sido criado quando as divisões e as barreiras sociais eram especialmente rigorosas). Examinar-se-á, primeiro, a generalização do ensino pós-primário nos Estados Unidos; em seguida, a evolução do ensino em alguns Estados europeus, com o fim de ilustrar os diferentes aspectos apresentados pelo problema da democratização do ensino, sob a influência de estruturas sociais diferentes.

Pelo ano de 1920, os Estados Unidos da América tinham estudado e parcialmente resolvido grande número dos problemas relativos à extensão do ensino secundário a todos os adolescentes, antes dessa questão ser encarada seriamente na maior parte dos outros países do mundo. O grande público e os educadores já admitiam, de modo geral, que o ensino secundário era apenas uma etapa do processo global da educação da juventude, e não uma forma de educação particular reservada a uma elite intelectual ou social. Era, em geral, admitido também que uma escola secundária polivalente ou compreensiva responderia às necessidades diversas de todos os alunos, rapazes e meninas, quaisquer que fossem seu nível de aptidão, sua origem social e o lugar que iriam ocupar mais tarde na sociedade e, por isso, foram feitos sérios esforços no sentido de encontrar meios tão eficazes quanto possível para pôr em prática esses princípios. A gratuidade do ensino secundário público parecia garantir a igualdade das possibilidades de acesso a esse nível de ensino, como, havia uma ou duas gerações anteriores, a gratuidade do ensino primário o fizera. A própria noção de igualdade das possibilidades de acesso à educação estava evoluindo: não significava mais simplesmente que as crianças mais dotadas deviam, tôdas, sem distinção de origem social, ascender à escola secundária tradicional preparatória para a universidade, e sim que cada adolescente devia receber uma educação que lhe permitisse desenvolver ao máximo as suas aptidões. Os Estados Unidos tentaram, pela primeira vez na história, assegurar em um estabelecimento único, financiado pelo Estado, um ensino secundário diferenciado que atendesse às necessidades de tôdas as crianças. Ficavam, ainda, dos grandes problemas a resolver: garantir uma transição harmoniosa entre os ensinamentos tradicionalmente distintos do primeiro e do segundo

graus; estabelecer um currículo que assegurasse o equilíbrio entre a cultura geral e formação profissional.

A escola secundária polivalente, conquanto ainda seja uma instituição relativamente recente, já exerceu grande influência nos meios pedagógicos. De uns trinta ou quarenta anos para cá, vários países parecem dispostos a resolver do mesmo modo o problema da generalização do ensino de segundo grau. Alguns dêles já atingiram, sob certos aspectos, o mesmo nível que a maioria dos Estados da América do Norte, ao passo que outros ainda estão no começo. É, pois, útil dar um breve resumo da evolução do ensino nos Estados Unidos, que servirá de base para o estudo de tendências análogas em outros países.

Criação da escola secundária pública nos Estados Unidos ⁶

A maior parte das primeiras escolas secundárias que foram fundadas nas colônias norte-americanas, no século XVII e em princípios do século XVIII, eram escolas clássicas análogas às da Europa. Elas tinham como principal objetivo preparar alguns jovens para os estudos superiores, e, em particular, aquêles que se destinavam ao estado eclesiástico. Recebiam também outros alunos que não se preparavam para o sacerdócio ou para a universidade, mas nunca se considerou que elas dessem um ensino capaz de atender efetivamente às necessidades dos quadros de um país moderno. Nos meados do século XVIII, o início da revolução industrial fizera surgir, na Europa, a necessidade do ensino científico e comercial para uso da burguesia urbana, e este ensino foi assegurado por uma escola de um tipo novo: a "academia". Às vésperas da independência, começaram a ser criadas academias nas colônias americanas.

Os dirigentes da nova república acreditavam na liberdade, na democracia e na perfectibilidade do homem: esta fé era acompanhada da convicção de que a instrução era o meio principal de o homem aperfeiçoar-se. Estavam dispostos a conceder o apoio

6 Idem, *ibidem*.

do Estado aos estabelecimentos de ensino, e o desenvolvimento das academias foi estimulado pela outorga de terras. Fundadas por grupos de cidadãos que tinham podido verificar pessoalmente a necessidade de um ensino diversificado, as academias possuíam um currículo muito variado e ministravam cursos sobre matérias muito diversas: leitura, escrita, aritmética, gramática, geografia, cartografia, topografia e hidráulica, navegação, astronomia, trigonometria, geometria plana e geometria no espaço, álgebra, química, filosofia moral, retórica, lógica, latim, grego e francês. A organização era flexível: o próprio aluno fixava seu curso, escolhendo as matérias que lhe parecessem aptas a prepará-lo para a vida a que se destinava. As academias desempenharam um papel muito importante nos meados do século XIX. Contudo, a academia permanecia essencialmente uma escola reservada a uma elite, ainda que uma elite encarada de maneira muito geral, compreendendo todos aquêles que fossem capazes de se tornar especialistas de um dos grandes domínios da vida ativa. Tratava-se outrossim de uma escola privada paga, e, à proporção que se ia generalizando a gratuidade do ensino primário, o público suportava mal essas restrições aos estudos secundários.

A fundação de escolas secundárias gratuitas pelos poderes públicos marcou uma inflexão na história do ensino secundário. Já em 1816, a Constituição do Estado de Indiana enunciava o seguinte importante princípio: "Caberá à Assembléia Geral, desde que as circunstâncias o permitam, criar por lei um sistema geral de ensino, evoluindo regularmente da escola comunal para a universidade do Estado, onde o ensino será gratuito e igualmente aberto a todos." Outros Estados adotaram o mesmo princípio, que só pôde ser aplicado muitos anos mais tarde. Nesse ínterim, a "Escola Clássica Inglesa", criada pela Comissão escolar de Boston em 1821, abriu uma era nova. Estava originariamente destinada a alunos que tinham necessidade de um ensino moderno e não se preparavam para a universidade; mas o seu exemplo não tardou a ser seguido por outras escolas secundárias públicas que proporcionavam um ensino ao mesmo tempo clássico e moderno e cujos currículos eram tão amplos como o das academias. As novas escolas secundárias se espalharam por todos os Estados, não só nas

idades, mas também nas zonas rurais, onde pequenas escolas distritais se agrupavam para fazer funcionar uma escola secundária. uma década antes do fim do século era admitido em tôda parte que o ensino secundário público seria a seqüência natural do ensino primário.

O caráter seletivo dessas escolas aparece nitidamente no relatório do "Comitê dos Dez sobre os Estudos Secundários", criado em 1892 pela **National Education Association** e incumbido de definir os objetivos deste ensino. Ao declarar expressamente que nos Estados Unidos o ensino secundário não visava, em seu conjunto, a preparar os alunos para a universidade, o Comitê afirmava ao mesmo tempo, não menos categoricamente, que este ensino tinha por principal finalidade preparar para os deveres da vida a pequena proporção das crianças — minoria numérica, mas extremamente importante para a prosperidade do país — que se revelavam capazes de tirai' proveito de um ensino prolongado até aos dezoito anos e cujos pais possuíam os meios de custear-lhes os estudos. No começo do século XX era em geral admitido que a escola secundária pública e gratuita constituía um estabelecimento onde os alunos intelectualmente dotados podiam receber o ensino diversificado julgado necessário pela comunidade com o fim de prepará-los para a universidade ou para um emprego. O aumento da prosperidade dos Estados Unidos naquela época animava os pais a deixar seus filhos por mais tempo na escola, e como os alunos pudessem sem dificuldade passar para a escola secundária após o término dos seus estudos primários, a composição dos efetivos do ensino secundário se transformou no decurso do primeiro quarto do século XX. Não se tratava mais de uma elite, intelectual ou social mas, cada vez mais, de uma amostra representativa de tôda a população. Em 1930, mais da metade dos adolescentes de quinze a dezoito anos estavam matriculados nas escolas secundárias públicas, e os educadores estudavam atentamente os meios de aumentar mais ainda os efetivos, reduzindo-lhes ao mesmo tempo a taxa de evasão. Os principais problemas eram os seguintes: em primeiro lugar, algumas famílias não podiam custear estudos prolongados para seus filhos; em segundo lugar, era difícil criar escolas secundárias nos campos, pouco povoados, e final-

mente, em muitas escolas, os currículos e os métodos pedagógicos não correspondiam às necessidades das crianças, cujas aptidões intelectuais eram medianas ou inferiores à média. A elevação constante do nível de vida atenuou pouco a pouco a gravidade do primeiro destes problemas. O agrupamento de vários pequenos distritos em uma unidade administrativa assaz importante para fazer funcionar uma escola secundária melhorou sensivelmente a situação das áreas rurais; e o desenvolvimento dos serviços de transporte colocou os externatos ao alcance da maioria das crianças. O segundo problema estava, pois, resolvido. O terceiro ainda vai preocupar por muito tempo os educadores, mesmo nos distritos onde quase tôdas as crianças continuam até os dezoito anos a fazer estudos de tempo integral em uma escola secundária ou em um junior **college** (colégio universitário).

A escola **única** na U.R.S.S.

O sistema escolar unificado que começava a ser criado no começo do século nos Estados Unidos e em alguns países da Comunidade Britânica era o resultado de uma lenta evolução em países novos que tentavam libertar-se, dentro de certa medida, da estratificação social existente nos Estados europeus. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas chegou ao mesmo resultado logo após a revolução de 1917, ao romper com um sistema que tinha sido aplicado na Rússia durante noventa anos. Em 1802, o Czar Alexandre I tinha tentado em vão criar uma escola única em que o ensino fosse gratuito e onde os alunos pobres pudessem beneficiar-se de auxílio financeiro.⁷ Em 1829, Nicolau I abandonou esse sistema em troca de outro que comportava dois tipos de ensino paralelos e que subsistiu até o fim do século passado. Nas cidades, os meninos pertencentes à classe operária entravam aos oito anos na escola primária, onde os estudos, que duravam oito anos, eram divididos em dois ciclos — ciclo inferior e ciclo superior — de quatro anos cada um e preparavam para as escolas técnicas e escolas normais. As crianças originárias das classes

7 N. Hans. **Comparative Education**, Londres. Routledffs and Kegan Paul. 1951. cap. 16.

superiores ingressavam aos 10 anos, após um ano de preparatórios, no gimnazija (escola clássica, 8 anos de estudos preparatórios para a universidade), ou no real'noe ucilisko (colégio moderno, 7 anos de estudos preparatórios para os institutos técnicos superiores ou, em caso de estudo de latim, para a universidade). Essas duas escolas eram precedidas de uma classe preparatória de um ano. Em princípio, era possível passar da escola primária para tais escolas, sob a condição de que o aluno estivesse disposto a perder dois anos escolares ao passar do 4.º ano primário para o 1.º ano de estudos secundários, ou do 8.º ano de estudos primários para o 4.º ano da escola moderna. Na realidade, porém, poucas crianças se valiam dessa possibilidade e somente uma minoria privilegiada se beneficiava do ensino secundário.

Os chefes da revolução consideraram que esse duplo sistema era incompatível com a sua intenção de criar uma sociedade comunista e decidiram que a escola não seria mais "um instrumento de domínio de uma classe, e sim um instrumento da abolição completa das classes e da educação comunista da sociedade."⁸ Lénine insistia na necessidade de criar um sistema de ensino que desse a todos a oportunidade de atingir um nível de instrução tão elevado quanto possível. Em um país onde a população era em grande parte iletrada e onde vastas regiões estavam péssimamente equipadas em meios de ensino, o governo verificou que não era possível alcançar imediatamente aquêlo objetivo. Todavia, reconheceu também que era necessário antes de mais nada lançar as bases de um ensino que desse a tôdas as crianças, sem distinção de origem social, a possibilidade de desenvolver ao máximo as suas aptidões, e que seria fácil aumentar o número das escolas e prolongar a duração dos estudos à medida que se pudesse construir prédios e formar pessoal. Os antigos tipos paralelos foram substituídos por um ensino único que, na sua forma primitiva, compreendia cinco anos de estudos primários, seguidos de quatro anos de estudos secundários. Contudo, em 1923, a duração desses ensinos foi invertida, e o ensino secundário dividido em

8 M. Deineko *L'Instruction publique en URSS*, Editions en Langues Etrangères, 1957. p. 44-45.

dois ciclos, de três e dois anos respectivamente. A passagem do primeiro para o segundo ciclo se fazia sem exames. O currículo era planejado em forma progressiva e a admissão ao ciclo superior era determinada pelo trabalho do ano precedente.

Nada, pois, nas instituições, impedia os filhos das famílias mais pobres de fazer estudos completos, contanto que tivessem as aptidões exigidas. A taxa de escolarização só era limitada pela dificuldade de criar escolas em número suficiente em um país vasto e de população rarefeita, onde o ensino tinha sido muito descuidado. Empenhou-se em organizar, sem demora, o ensino primário no conjunto do território, criar nas pequenas cidades escolas secundárias incompletas (7 anos), e nas grandes cidades escolas secundárias completas (9 anos). como o plano de estudos das diferentes classes fosse o mesmo em tôdas as categorias de escolas, as crianças podiam passar sem dificuldade de uma escola para outra quando as circunstâncias o permitissem, tendo sido possível prolongar pouco a pouco o ensino nas escolas de quatro anos e nas escolas de sete anos, à medida que progredia a construção de prédios escolares e que se formava o pessoal docente.

O ensino primário se desenvolveu tão rapidamente durante a década que seguiu a Revolução, que possibilitou tornar o ensino primário obrigatório e empreendeu-se a generalização do ensino curto (sete anos). Este princípio foi inscrito na lei fundamental (artigo 121 da Constituição de 1930): "Os cidadãos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas têm direito à educação. O exercício deste direito é assegurado pelo ensino primário obrigatório para todos; pela gratuidade do ensino até o sétimo ano de estudos inclusive...". Durante os dez anos seguintes, o ensino curto tornou-se obrigatório nas cidades; em seguida começou-se a criar nos campos uma rede completa de escolas de sete anos. Em 1940, a escola de sete anos existia quase em tôda parte. As destruições causadas pela guerra retardaram a generalização do ensino curto de tempo integral, porém suscitaram a criação de diversos estabelecimentos de ensino técnico ou geral, de tempo parcial, para as crianças que deviam deixar a escola antes do término dos seus estudos.

Logo depois da guerra, a idade escolar foi fixada em sete anos, o que teve por efeito aumentar o número dos alunos que terminavam o primeiro ciclo do ensino secundário. No transcurso dos dez anos seguintes, a maioria dos alunos fazia sete anos de estudos e um número crescente prosseguia seus estudos além daquele limite. Começaram a exigir dos candidatos as escolas técnicas que tivessem feito pelo menos sete anos de estudos, e os efetivos nos estabelecimentos secundários completos (onde a duração dos estudos foi levada a dez anos) aumentavam tão rapidamente, que se resolveu generalizar o ensino de dez anos. As diretrizes adotadas em 1952 pelo décimo nono congresso do Partido Comunista da União Soviética para o quinto plano quinquenal (1951-1955) estabeleciam especialmente o seguinte: "No fim do período de aplicação do plano quinquenal, será necessário que a escola de dez anos tenha substituído a escola de sete anos nas capitais e outras cidades das repúblicas, nas capitais dos territórios e das regiões autônomas e nas grandes cidades industriais. Providências deverão ser tomadas para que durante o período de aplicação do próximo plano quinquenal a escola de dez anos se generalize nas outras cidades e nas comunas rurais."⁹ uma vez fixada a duração dos estudos secundários em dez anos, parecia necessário inscrever no ensino secundário geral certa formação profissional, dado que só uma minoria dos alunos faria estudos superiores. Por isto mesmo, as diretrizes adotadas pelo congresso contêm a seguinte passagem: "No intuito de acentuar ainda o caráter socialista do ensino público, para que os alunos que tenham terminado os seus estudos na escola secundária estejam seguros de poder escolher livremente a sua profissão, é preciso incluir cursos politécnicos no ensino secundário e tomar medidas necessárias para dar a esse ensino um caráter politécnico".¹⁰

Entre 1950 e 1955, os efetivos do ensino secundário geral mais do que triplicaram,¹¹ e, se forem levados em conta tôdas

9 Veja-se Pravda de 12 de outubro de 1952.

10 Ibid.

11 M. Deineko, obra citada, p. 32.

as categorias de escolas do segundo ciclo do segundo grau, o ensino de dez anos se generalizou rapidamente.

Em 1958, o ensino ministrado nas escolas de dez anos foi objeto de acerbas críticas; era censurado por se afastar demais das realidades práticas e da atividade produtiva, visto que as escolas tendiam, ainda, a considerar que a sua missão era preparar os alunos para os estudos superiores. Desistiu-se, pois, de generalizá-lo e decidiu-se transformar a escola de sete anos de estudos em uma escola de oito anos, seguida de uma variedade de estabelecimentos nos quais o estudante poderia continuar seus três anos de estudos do segundo ciclo, na maioria das vezes com tempo parcial. Este ponto será estudado mais minuciosamente no capítulo IV, que trata do currículo. O que é preciso aqui notar é que, se a natureza e a forma dos estudos do segundo ciclo estão atualmente em franca evolução, a tendência de prolongar a duração do ensino secundário para tôdas as crianças se acha mantida.

Estratificação do ensino na Europa

No início do século XX, quando os Estados Unidos da América e alguns países, tais como a Escócia e certos domínios britânicos, criavam um ensino secundário franqueado a tôdas as crianças, a maior parte dos países europeus abordavam a educação da juventude sob um ângulo muito diferente. A sociedade americana repousava sobre o princípio da igualdade das possibilidades de promoção social e as escolas contribuían para favorecer a mobilidade social. Na Europa do século XIX, pelo contrário, procurava-se antes restringir o acesso de tôdas as crianças ao ensino. O sistema escolar se apresentava sob a forma de uma hierarquia de estabelecimentos que conferiam certos privilégios, e a democratização do ensino, no curso do século dezenove e do primeiro quartel do século vinte, se reduzia, em grande parte, aos esforços tentados por escolas tidas como de nível inferior, no sentido de obter para os seus alunos os privilégios concedidos às escolas de nível superior.¹²

12 I. L. Kandel, obra citada, cap. 12.

É na Alemanha que esta tendência se destaca com mais clareza. Na Prússia, no início do século XIX, o Estado havia centralizado o controle do ensino secundário; o "ginásio" clássico tinha o direito exclusivo de preparar para os estudos superiores e as mais altas funções administrativas; além disso, seus alunos gozavam de certos privilégios militares. O Estado tinha fixado também para o ginásio um currículo clássico muito rígido, na ocasião em que os progressos das ciências naturais, da história, das ciências econômicas, da ciência política, das pesquisas sobre línguas e literaturas modernas emprestavam às preocupações intelectuais uma nova extensão e uma nova profundidade. Durante todo o século, a burguesia reclamou, com crescente insistência, um ensino secundário que melhor atendesse às suas necessidades. Para satisfazer a tais exigências, o Estado acabou por autorizar a criação de diferentes categorias de novas escolas secundárias, porém não lhes concedeu subvenção e lhes recusou quanto pôde os privilégios do ginásio. Contudo, pouco a pouco, a situação dessas novas escolas melhorou. Em 1892, as categorias das escolas adiante mencionadas eram oficialmente reconhecidas: a Realschule, o Progymnasium e o Realprogymnasium (seis anos de estudos), e o Gymnasium, o Realgymnasium e a Oberrealschule (nove anos de estudos). Em 1901, a equivalência dos estudos era reconhecida no interior de cada um desses grupos.

Entretanto, o ensino secundário era ainda inteiramente distinto do ensino elementar. As crianças nele ingressavam aos nove anos, após ter passado pela escola preparatória (Vorschule), e com isto estavam completamente separadas dos alunos do ensino elementar (Volksschule). Este ensino consistia em quatro anos de estudos primários (Grundschule) seguidos de quatro anos de estudos primários superiores ou de seis anos de estudos médios (Mittelschule). A Mittelschule, criada perto do fim do século XIX, tinha por finalidade dar um ensino geral e profissional de nível mais elevado que o da escola elementar, às crianças cujos pais não dispunham de recursos para custear estudos preparatórios e secundários completos. Os alunos egressos da escola elementar podiam começar a trabalhar ou receber uma formação técnica; e aqueles que saíam da escola média podiam entrar nos quadros

médios do comércio, da indústria, da agricultura, da silvicultura etc., ou em uma escola profissional superior.

Durante a primeira década do século XX, a natureza do ensino e da formação profissional que uma criança recebia era, pois, em grande parte, determinada pela condição sócio-econômica de seus pais. Suas aptidões e gostos não tinham influência na sua orientação escolar. Numerosas críticas se levantaram contra este sistema, principalmente contra a falta de unidade dos diferentes tipos de ensino e a impossibilidade de diversificá-lo de acordo com as aptidões das crianças, resultando daí o desperdício de dons naturais. O movimento da *Einheitsschule*, que se formara pelo fim do século XIX e se propunha criar um ensino comum nas classes preparatórias das diversas categorias de escolas secundárias, ampliou posteriormente os seus objetivos, pleiteando uma transformação radical do ensino e a criação de uma escola comum com seis anos de duração, que servisse de base para os ensinamentos diferenciados.

Durante o período de agitação que sucedeu à Primeira Guerra Mundial, foram tomadas algumas medidas de reconstrução. A *Vorschule* foi suprimida e a *Grundschule* tornou-se obrigatória para tôdas as crianças, sem distinção de origem social. À saída da *Grundschule*, ou após três anos de estudos no caso de crianças supranormais, os alunos eram encaminhados, depois de exame, para as escolas secundárias ou a "escola média". Estas reformas muito contribuíram para orientar as crianças para o tipo de ensino que melhor correspondia às suas aptidões. Todavia, como o ensino não era gratuito e como muitos pais não possuíam recursos para a manutenção dos seus filhos, os fatores sócio-econômicos continuaram a exercer grande influência sobre a escolha do ensino. Depois da criação da escola primária comum, as dispensas de taxas e os auxílios de manutenção concedidos às crianças bem dotadas, porém pobres, se multiplicaram e, por volta de 1930, perto de um terço dos efetivos do ensino secundário era beneficiado pela gratuidade.

No intuito de promover o ensino secundário nos campos, uma escola de novo tipo, a *Aufbauschule*, foi criada em 1922. Era uma escola do tipo não clássico, em que os estudos duravam seis

anos e onde os alunos eram recebidos após seis anos de estudos primários. Ela obteve grande êxito, pois que remediava alguns dos inconvenientes de uma seleção prematura; não somente tornava possível fazer estudos secundários aos alunos que não tinham podido ser admitidos com 9 ou 10 anos em outra escola secundária mas, ainda, ajudava aquêles cuja aptidão para os estudos se revelava mais tardiamente. O sucesso obtido nos campos pelos estabelecimentos desse grupo incitou as autoridades escolares a criar escolas análogas nas cidades.

Sob o regime nazista, o ensino foi muito simplificado, pela supressão da maior parte das categorias de escolas secundárias. Somente subsistiram a Oberrealschule e a Aufbauschule, onde os estudos modernos ocuparam um lugar de destaque: o ginásio clássico só foi mantido nas grandes cidades e para um número de alunos muito limitado. Não havia empenho em facilitar às crianças pertencentes às classes operárias e à pequena burguesia o acesso à escola secundária, que continuou a não admitir senão uma pequena percentagem dos alunos egressos da Grundschule. O ensino ainda era pago. As bolsas eram raras e o currículo tinha por principal objetivo preparar para os estudos superiores. A separação entre as diversas categorias de escolas — escolas primárias superiores, escolas técnicas, escolas médias e escolas secundárias, — e entre as diferentes variedades de escolas de cada categoria, continuava rígida, e a antiga hierarquia dos privilégios subsistia em grande parte. Em consequência, a competição para o ingresso na escola secundária era fortíssima e os alunos das escolas primárias se queixavam constantemente das fracas possibilidades de acesso ao ensino secundário.

No começo do século, muitos educadores alemães exprimiram a opinião de que não se poderia sair desse impasse a não ser prolongando a duração do ensino primário comum, dando maior flexibilidade aos cursos e facilitando a passagem de uma categoria de uma escola para outra. Alguns exprimiram, porém, o receio de que tais medidas enfraquecessem a distinção entre os ensinos especializados e compromettessem a qualidade do ensino do ginásio de nove anos. com o fim de preservar estes valores, êies

se empenharam em estabelecer métodos de seleção tão precisos quanto possível e remediar os efeitos dos erros de orientação.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o ensino evoluiu muito, não só na República Federal Alemã e na Alemanha Oriental como também nos diferentes Lânder da República Federal. Na Baviera, os diversos tipos de ginásio funcionavam segundo o modelo da Aufbauschule: efetivamente, recebiam alunos que concluíram o 6.º ano de estudos primários e lhes asseguravam sete anos de estudos, em vez dos nove anos tradicionais. Nas Cidades-Estados de Hamburgo e de Bremen e em Berlim Ocidental, numerosas escolas secundárias polivalentes foram criadas. Todavia, na maior parte dos Lânder da República Federal, o sistema antigo não se modificou. O ensino tornou-se gratuito e há empenho em ajudar financeiramente as famílias que não estão em condições de dar a seus filhos longos estudos de tempo integral. Ademais, torna-se mais fácil passar de uma categoria de escola para outra, no caso de erro de orientação ou de escolha pelo aluno de outra profissão. Contudo, como cada uma das diferentes categorias de escolas tem um currículo próprio, essas mudanças apresentam sempre certas dificuldades e são relativamente pouco freqüentes.

Novas reformas estão presentemente em estudos, em consequência da proposta apresentada em 1959 pelo Conselho Alemão para a Educação e Cultura, de um "Plano de Reforma e de Unificação do Ensino Público Geral";¹³ mas, por enquanto, a opção continua a se fazer muito cedo e a orientação escolar e profissional da maioria das crianças é em grande parte determinada após quatro anos de estudos primários apenas. Ademais, setenta e cinco por cento das crianças iniciam seu treinamento profissional pela aprendizagem em serviço ou por meios análogos, após oito anos de estudos. Estes dois fatos evidenciam a importância de métodos precisos de seleção e orientação e, depois da guerra, cresceu o interesse pelos testes psicológicos e pedagógicos.

13 D. J. Cobb. "The West German Rahmenplan", *International Review of Education*, vol. 4. n.º 4, 1959. p. 499-504.

"Bolsas", "lugares gratuitos" e ensino secundario para todos

O interêsse que numerosos países do continente europeu demonstram atualmente pela psicotécnica é comparável, sob muitos aspectos, ao que ela suscitou na Grã-Bretanha uma década antes da guerra e durante os anos que se seguiram imediatamente à promulgação de lei de 1944 sobre o ensino. Este aspecto do esforço empregado para determinar o acesso aos diferentes tipos de escolas pós-primárias, em função das aptidões e dos gostos da criança e não da condição social de seus pais, foi objeto de um estudo cuidadoso na Inglaterra, e a diversidade dos resultados obtidos neste país trouxe muitos ensinamentos.

Na Inglaterra, ao contrário do que se deu na Alemanha, o Estado nao começou a se interessar pelo ensino secundário senão quase ao findar do século XIX. Até então existiam apenas escolas secundárias mantidas por fundações ou de propriedade privada. Em 1864, uma comissão de investigação sobre o ensino, incumbida de estudar as oportunidades de ensino secundário existentes, ficou impressionada com a insuficiência do número das escolas e a falta de padronização deste ensino.¹⁴ Recomendou aos poderes locais que coordenassem, em seu setor, os diversos elementos e previssem a criação de escolas secundárias nas regiões em que elas não existiam. Recomendou, também, que uma autoridade central fosse encarregada de fiscalizar a ação dos poderes locais. Os trabalhos da comissão não foram acompanhados de nenhuma intervenção efetiva do Estado, mas as principais escolas particulares se esforçaram, com seus próprios recursos, para melhorar a qualidade de seu ensino. Os poderes locais, por sua própria iniciativa, começaram a abrir escolas técnicas diurnas e noturnas e a criar nas escolas primárias cursos complementares para os alunos que, em condições de prosseguir os seus estudos além do prazo da escolaridade obrigatória, não estavam autorizados a entrar nas grammar schools (escolas clássicas). Estes cursos eram, todavia, insuficientes, repartidos de maneira desigual e mal coordenados. Em 1894, a Comissão Bryce foi en-

14 Graat Britain, Schools Inquiry Commission. Report of the Commission, Londres, 1869.

carregada de estudar os meios de criar um sistema coordenado de ensino. Verificou que o ensino secundário recrutava a quarta parte de seus efetivos entre os alunos egressos do ensino elementar, mas que somente 4 ou 5 mil dos alunos que saíam anualmente do ensino elementar entravam em uma escola secundária.¹⁵ De conformidade com a recomendação da Comissão, a lei de 1902 sobre o ensino constituiu uma autoridade central da educação — o Ministério da Educação — e encarregou os poderes locais (Counties e county boroughs) de tomar tôdas as medidas úteis tendentes a organizar o ensino secundário.

Ao executarem esta reforma, os poderes locais deviam levar em consideração as escolas existentes em seu setor; podiam conceder auxílio financeiro às escolas clássicas locais financiadas por fundações e contribuições dos alunos ou criar e manter as suas próprias escolas. No decurso da última década do século XIX e dos primeiros anos do século XX, o meio mais freqüentemente empregado para permitir às crianças de poucos recursos fazer estudos secundários, consistia na outorga de bolsas. Mais tarde, o aumento da população e do número de crianças que continuavam seus estudos além do prazo da escolaridade obrigatória levou os poderes locais a construir um grande número de estabelecimentos. E os filhos de operários que ingressavam nas escolas secundárias se multiplicaram, a ponto de formar o grupo mais numeroso nos efetivos deste ensino. Entretanto, a percentagem representada por estes alunos de condição modesta permanecia pouco elevada em relação ao efetivo global do ensino secundário, se comparado à percentagem dos trabalhadores manuais no conjunto da população.

Bolsistas pertencentes à pequena burguesia e à classe operária faziam em geral bons estudos secundários, provando que as aptidões não eram o privilégio exclusivo das classes mais favorecidas e que a sua admissão nesse tipo de ensino não lhe comprometia a qualidade. como consequência, começaram a admitir a possibilidade de torná-lo mais acessível. O relatório do Ministé-

15 Great Britain, Royal Commission on Secondary Education. Report (The Bryce Commission), Londres, 1895.

rio de Educação para 1911-1912 já havia anotado que "a opinião segundo a qual a utilidade do ensino secundário não está limitada às crianças excepcionalmente dotadas se generaliza incontestavelmente", e os poderes locais multiplicaram os seus esforços para aumentar os efetivos dos estabelecimentos. Generalizou-se a convicção de que o ensino secundário devia ser franqueado a tôdas as crianças aptas a recebê-lo, e não ficar limitado às crianças excepcionalmente dotadas que se classificavam nos primeiros lugares nos concursos. A noção de "lugares gratuitos" pouco a pouco substituiu a de "bolsas". O número de crianças que podia ser recebido nas escolas secundárias não parou de crescer e, no começo da Segunda Guerra Mundial, os efetivos compreendiam cerca de 20% das crianças de 11 a 14 anos (limite da escolaridade obrigatória).

Outras formas de ensino foram instituídas para os alunos que não ingressavam na escola secundária na idade dos 11 anos. Um pequeno número delas alcançava, por meio de concursos, as escolas técnicas médias, mas a grande maioria ficava nas classes superiores da escola primária até o momento em que começava a trabalhar. Aquêles que ficavam na escola primária além do limite da escolaridade obrigatória podiam seguir cursos complementares, seja nas classes superiores das escolas para crianças de tôdas as idades, seja nas "escolas centrais" de quatro séries criadas por numerosos poderes públicos, com o fim de assegurar aos alunos que não conseguiram admissão em uma escola secundária uma instrução um pouco mais elevada que aquela que era dispensada pelo ensino primário público. Muitos alunos das escolas centrais eram aptos para os estudos secundários, e se, no começo, o currículo era orientado para a formação comercial e industrial, êle assumiu, mais tarde, caráter cada vez mais geral. A diferença de prestígio entre o ensino das escolas secundárias e o dos cursos complementares da escola primária e das escolas centrais começou a inquietar os educadores. Desde 1926, o Comitê Consultivo da educação dos adolescentes ¹⁶ havia recomendado

16 Board of Education. The Education of the Adolescent, Report of the Consultive Committee (Sir W. H. Hadow, Chairman). Londres, HMSO, 1926.

que toda criança de mais de 11 anos pudesse fazer quatro anos de estudos pós-primários em escola da categoria que melhor correspondesse às suas aptidões e à sua provável profissão. Começava-se a admitir que todo ensino dirigido a criança de mais de 11 anos devia ser considerado como secundário e como tal organizado. O Ministério da Educação aceitou em princípio as recomendações do Comitê, mas a reorganização foi retardada pelas dificuldades econômicas e políticas da década que precedeu a Segunda Guerra Mundial. Finalmente, em 1944, o Parlamento aprovou uma lei que conferia a todas as crianças o direito a ensino pós-primário gratuito, confiava às autoridades locais da educação todos os tipos de escolas pós-primárias públicas e convidava os poderes locais a tomar as medidas necessárias para que todas as crianças do seu setor fizessem ao menos quatro anos de estudos pós-primários. Em 1947, o período de escolaridade obrigatória foi prolongado até os 15 anos, para que todas as crianças pudessem seguir o ciclo completo de quatro anos. Estava, assim, generalizado o ensino secundário do 1.º ciclo.

Os poderes locais foram convidados a submeter ao Ministério da Educação proposta para a reorganização do ensino pós-primário. De acordo com a recomendação do Comitê Consultivo do currículo e dos exames do ensino secundário,¹⁷ a maioria decidiu manter a distinção fundamental entre as escolas secundárias clássicas (grammar schools), as escolas secundárias técnicas e os colégios modernos. O London County Council, porém, convencido, pelas experiências de avaliações das aptidões dos candidatos à concessão dos lugares gratuitos nas escolas secundárias, de que era impossível fazer uma seleção exata e justa de crianças entre 10 e 11 anos; e persuadido igualmente de que era pouco desejável separar as crianças em categorias de escolas diferentes do nível do 1.º ciclo do 2.º grau, decidiu criar escolas polivalentes que recebessem todas as crianças da mesma região. Algumas outras autoridades de condados seguiram este exemplo.

17 Curriculum and Examinations in Secondary Schools. Report of a Consultative Committee (Sir Charles Norwood, Chairman). Londres. HMSO, 1943.

Malgrado certa falta de uniformidade nas medidas tomadas pelos diversos poderes locais, que sentiam grandes dificuldades em proceder a esta reorganização em um momento em que o crescimento da população escolar lhes impunha pesados encargos, — o ensino do 2.º grau, em seu conjunto, se democratizou amplamente. A situação atual desperta ainda certo descontentamento. Considera-se, em geral, que, não obstante a aplicação dos mais modernos métodos de seleção, todos os anos certo número de crianças são mal orientadas. Para remediar esses erros de orientação, houve empenho em manter certa analogia entre os currículos dos dois primeiros anos das escolas de tôdas as categorias, de maneira que as crianças pudessem, caso necessário, mudar de estabelecimento, no fim desse período. Na prática, porém, tais mudanças são raras em relação à percentagem dos erros de orientação, pois continua difícilíssimo passar de um tipo de escola para outra. Alguns colégios modernos tentam corrigir esta situação proporcionando aos alunos mais dotados as mesmas disciplinas que a grammar school; todavia, se bem que esta medida dê excelentes resultados, como atesta o número de alunos aprovados nos exames do General Certificate of Education, não parece que a pequena minoria de alunos que estudam essas disciplinas em um colégio moderno tire o mesmo proveito que se estivesse cursando uma grammar school. Em face de tais problemas, as autoridades locais parecem dispostas, cada vez mais, a criar escolas polivalentes, cujo número, aliás, aumenta gradativamente.

Rumo à escola única do 1.º ciclo do 2.º grau

Na Grã-Bretanha, o desenvolvimento do sistema de bolsas e de lugares gratuitos muito contribuiu para abolir a distinção entre a escola primária pública e a escola secundária; esta separação nunca foi tão nítida como na Alemanha, na França e em outros Estados europeus. Em consequência, não houve na Grã-Bretanha movimento a favor de um ensino único comparável ao movimento da Einheitschule ou da école unique. Nos países onde o ensino secundário era coordenado no plano nacional e não admitia senão os alunos egressos de uma escola preparatória espe-

ciai, distinta da escola primária comum, *êsse* movimento visava a suprimir a escola preparatória ou a modificar sua natureza, a fim de impor a mesma preparação aos exames de admissão prestados por tôdas as crianças que aspirassem ao ingresso na escola secundária.

Originariamente, os partidários do princípio da escola única se interessavam principalmente pelo problema do acesso à escola secundária. Queriam que tôdas as crianças, sem distinção de classe social, pudessem manifestar e desenvolver as suas aptidões, a fim de que todos os bem dotados estivessem em condições de fazer estudos secundários. Na Alemanha, a *Vorschule* foi suprimida depois da Primeira Guerra Mundial, tornando-se a *Grundschule* de quatro anos e obrigatória para todos.

Na França, onde a Comissão da Escola Única foi incumbida, em 1924, de estudar o assunto, as classes primárias vinculadas aos liceus não foram suprimidas; em 1925, porém, o seu programa e o da escola primária foram uniformizados, de modo a dar a tôdas as crianças a mesma possibilidade de se prepararem durante cinco anos para os exames de admissão ao ensino do segundo grau. Na Áustria, quando foi instaurada a República, em 1918, foi tentada uma transformação mais radical: tôdas as crianças faziam quatro anos de estudos na *Grundschule*, mais quatro anos na *Mittelschule* antes de ser encaminhadas a escolas de tipos diferentes. Após várias experiências, em algumas escolas, a inovação foi abandonada, sendo mantido o sistema alemão que previa a diferenciação à saída da *Grundschule*.

Pelos meados do século, na maioria dos países europeus, o ensino compreendia um tronco comum de nível primário e uma bifurcação de nível secundário; mas a duração dos estudos primários variava entre quatro e seis anos, e a idade normal para a entrada na escola secundária entre 10 e 12 anos. A partir da Segunda Guerra Mundial, delineou-se em numerosos países um movimento de opinião tendente a estender o período de ensino comum, ou seja, prolongar a *Einheitschule* ou *école unique* até o fim do primeiro ciclo do grau médio. Essa tendência demonstra quão importante parece, na hora atual, o prolongamento dos estudos gerais; voltaremos mais adiante ao assunto. Tal movimen-

to traduz, outrossim, a preocupação de distribuir os alunos, com maior precisão e equidade, entre os diferentes tipos de ensino do segundo grau. Mostra, enfim, o desejo de oferecer a todos esses jovens oportunidades iguais de desenvolver o seu talento.

O próprio problema e as dificuldades que apresenta se evidenciam nas diversas tentativas de reforma do 1.º ciclo do ensino do 2.º grau realizadas na França de uns vinte anos para cá. Em 1937 foram criadas **classes de orientação** em alguns liceus, a fim de ajudar os alunos a escolher a seção na qual continuariam os seus estudos secundários; mas a idéia de aplicar este método a todos os alunos da escola primária recobrou força nos relatórios de duas comissões de estudo da reforma do ensino, que foram constituídas logo após a Segunda Guerra Mundial. A primeira, a Comissão de Argel, entregou o seu relatório em 1944 e a segunda, a Comissão Langevin, em 1946. O relatório Langevin previa dois ciclos de estudos secundários: o primeiro, chamado **ciclo de orientação**, devia durar quatro anos e ser franqueado a todos os meninos de 11 anos, egressos da escola primária. Compreendia um programa comum de estudos gerais, assim como certos estudos especializados facultativos, e seu objetivo essencial era fornecer oportunidade de estudar as aptidões e as disposições dos alunos, de modo a permitir-lhes, com o auxílio dos pais e dos professores, a escolha de um ensino diferenciado. O segundo ciclo, ou **ciclo de determinação**, compreendia três anos de estudos, de tempo integral ou parcial, durante os quais os alunos recebiam uma formação técnica especializada, ou se preparavam para os estudos superiores.

As recomendações do relatório Langevin comportavam transformações demasiado radicais e profundas para serem aceitas imediatamente; todavia, exerceram influência profunda sobre as teorias pedagógicas francesas e estrangeiras e, desde então, várias medidas foram tomadas no sentido proposto por aquelas recomendações. Um grande progresso foi realizado quando as escolas primárias superiores se transformaram, em 1946, em colégios modernos: esta mudança assimilava estas escolas aos estabelecimentos do segundo grau e indicava que o ciclo primário findava

para todos os alunos a partir do ingresso na 6.^a classe (1.^o ano do curso de liceu).

As classes novas, criadas em diversos liceus, em 1945, permitiam testar os métodos de orientação, os métodos ativos e as matérias facultativas. Embora tenham sido estas classes suprimidas em 1951, quando atingiam então o número de 800, os resultados dessa experiência foram aplicados em tôdas as classes do 1.^o ciclo do 2.^o grau, e algumas classes-pilôto continuaram o trabalho experimental. Em 1949, a criação de um ciclo comum de orientação de dois anos foi proposta, mas não foi aprovado pelo Conselho Superior da Educação Nacional. Desde então, repetidos esforços foram feitos no sentido de estabelecer um plano aceitável de reorganização. Um comitê de estudos presidido por M. Sarrailh propôs a criação de um ciclo de ensino médio de três anos com programa comum e algumas matérias optativas. Em 1956, após uma mudança de governo, nova reforma foi proposta: reduzia a dois anos a duração do ciclo de orientação, mas acentuava a importância de um ensino comum durante o 1.^o ciclo do 2.^o grau, objetivando a criação de escolas médias distintas. Estas não só deveriam permitir a todos os alunos escolher entre os diferentes ramos de ensino, mas também prolongariam a duração do ciclo comum de ensino geral. Esse projeto, porém, de escolas médias foi considerado demasiado oneroso para ser aceito.

Em 1959, o governo adotou uma lei que reformou profundamente o ensino. O período da escolaridade obrigatória foi prolongado até os 16 anos, de modo a poderem tôdas as crianças fazer ao menos os quatro anos de estudos do 1.^o ciclo do 2.^o grau. Ao deixarem a escola primária (com 11 anos, aproximadamente), as crianças são distribuídas em diferentes categorias de estabelecimentos, onde seguem durante dois anos um currículo comum que permita descobrir as suas aptidões (ciclo de orientação); no fim desse ciclo, os professores aconselham os pais quanto à escolha entre os diversos tipos de ensino. São as seguintes as diferentes categorias de estabelecimentos do 2.^o grau: o liceu, clássico e moderno (ensino geral que prepara para a universidade), o liceu técnico (ensino geral e técnico de preparação também para a universidade, assim como para os institutos técnicos superiores),

o colégio de ensino técnico, antigo centro de aprendizagem (formação profissional e ensino técnico de curta duração que prepara as crianças para ingressar na vida profissional), o colégio de ensino geral, antigo curso complementar (ensino geral para os alunos que não continuam os seus estudos além dos 16 anos). As classes chamadas "passarelas" são previstas para facilitar a passagem de um ramo do ensino para outro, após o ciclo de observação de dois anos.

É certo que muitos problemas delicados se apresentarão aos professores especializados das diferentes categorias de ensino do 2.º grau, os quais deverão ministrar um currículo comum e aconselhar os alunos a respeito da sua orientação escolar ulterior. De alguns anos para cá, a pesquisa psicopedagógica teve grande desenvolvimento na França, e os serviços psicológicos escolares adquiriram grande extensão. Os resultados desses trabalhos, bem como a experiência da Grã-Bretanha, levaram os educadores franceses à conclusão de que decisões importantes relacionadas com o futuro das crianças só poderiam ser tomadas após um período de observação bastante longo e com a cooperação de psicólogos qualificados. Pode, pois, acontecer que a duração do ciclo de observação com programa comum venha a ser ainda maior.

A "enhetsskola" sueca

Na Suécia, a reforma do ensino no sentido da escola única — em curso atualmente — é objeto de uma preparação muito acurada.¹⁸ O sistema de ensino público que se constituiu na Suécia durante a segunda metade do século XIX e no primeiro quarto do século XX se caracterizava por uma grande diversidade de escolas. A duração dos estudos primários variava entre seis, sete e oito anos, de acordo com o distrito. O aluno que quisesse continuar os seus estudos além do primeiro grau, podia passar aos 10 ou 11 anos aproximadamente, após quatro anos de estudos primários, para a **realskola** de cinco anos ou, com 12 ou 13 anos, após seis anos de estudos, para a **realskola** de quatro anos.

18 Ingemar During (editor), The Swedish School Reform, 1950, Uppsala. Appalbergs Boktryckeriaktiebolag, 1951.

Podia, então, preparar-se para a universidade, fazendo mais três ou quatro anos de estudos no gymnasium, ou especializar-se, a fim de ingressar nos quadros médios da indústria ou do comércio, realizando dois anos de estudos na realskola ou seguindo, nas grandes cidades, os cursos das praktiska mellanskollar. As outras crianças seguiam cursos complementares durante um ou dois anos, após o término dos seus estudos básicos na folkskola e passavam, em seguida, para escolas técnicas.

Entre 1936 e 1940, a escolaridade obrigatória foi progressivamente prolongada até aos 14 anos na maioria dos distritos escolares e parecia provável que seria prolongada ainda mais, uma vez que o número de crianças que continuavam os seus estudos além do limite da escolaridade obrigatória crescia cada vez mais. Nestas condições, a separação vertical entre os diferentes tipos de ensino que as crianças recebiam, a partir da idade de 10 anos, provocou certo descontentamento. Em 1940, um comitê de educadores foi incumbido de estudar a organização do ensino e seus trabalhos foram concluídos em 1946 por uma comissão parlamentar representativa dos diferentes partidos políticos. como resultado desses estudos, ficou decidida a transformação radical do sistema de ensino.

A lei sobre a reforma do ensino, adotada em 1950, prevê a criação de uma escola polivalente obrigatória (enhetsskola) com um ciclo de nove anos, destinada a substituir a escola elementar, o curso complementar, a escola primária superior, a escola média municipal e o primeiro ciclo do 2.º grau. A enhetsskola recebe alunos de 7 a 16 anos e nela o ensino é dividido em três ciclos: ciclo inferior (três primeiros anos de estudos), ciclo médio (do 4.º ao 6.º ano) e ciclo superior (do 7.º ao 9.º ano). Esperava-se que esta escola, dando um ensino prolongado das matérias obrigatórias, permitiria levantar o nível de cultura geral e que a introdução progressiva de matérias especializadas facultativas, conduzindo a uma diferenciação do ensino no 9.º ano, garantiria da maneira mais racional a orientação escolar e profissional dos alunos. Esta orientação teria ainda maiores possibilidades de repousar sobre as aptidões e os gostos, enquanto que a escolha pre-

matura entre ramos diferenciados de ensino era grandemente influenciada por fatores sócio-econômicos.

A lei de 1950 prevê expressamente a necessidade de orientar com cuidado o desenvolvimento da *enhetsskola* à luz dos resultados obtidos após as experiências empreendidas em diversos setores: currículo e métodos a serem aplicados na escola polivalente, diferenciação dos programas e dos métodos em função das aptidões das crianças etc. Foram criadas escolas experimentais em alguns municípios e aperfeiçoaram-se métodos capazes de permitir ao Ministério da Educação acompanhar atentamente os seus trabalhos e difundir os resultados em tôdas as outras escolas. Impressionado pelo êxito dessas experiências, o Governo reconheceu que a *enhetsskola* devia substituir a antiga organização escolar, e decidiu em 1957 proceder entre 1963 e 1969 à reorganização necessária. Até lá, quase tôdas as crianças passarão pela *realskola* de três anos, após seis anos de estudos primários; entretanto as *realskola* de quatro e de cinco anos serão provisoriamente mantidas. A *enhetsskola* conduzirá a um *gymnasium* de três anos, que prepara para os estudos universitários e para diversos tipos de ensino técnico especializado. Por enquanto, permanece vinculada ao *gymnasium* na maior parte dos casos.

Em 1959 o ensino na Dinamarca foi igualmente reorganizado: compreende uma escola única de sete anos, preparatória para a *realskola* de três anos. Entretanto, os alunos bem dotados podem, após dois anos, passar para o *gymnasium*, que prepara para a universidade.

Conclusão

Em suma, pode-se dizer que as possibilidades do ensino do 2.º grau se desenvolveram consideravelmente desde 1930. Nos países relativamente pouco adiantados, onde êle era praticamente inexistente, tornou-se agora possível, ao menos para uma minoria de alunos bem dotados, ingressar nesse grau de ensino. Resta sem dúvida muita coisa por fazer, até mesmo para atender

apenas às necessidades das crianças bem dotadas. Reconhece-se que os fatores sócio-econômicos desempenham ainda um papel importante na escolha das crianças bem dotadas que terão oportunidade de fazer estudos secundários. Mas os primeiros passos já foram dados, e os países pouco evoluídos que criaram ou reorganizaram o seu ensino público, quase todos, sem exceção, evitaram a fórmula de um sistema com dois ramos paralelos do qual os países europeus não se livraram senão depois de longos esforços. Trata-se agora, antes de tudo, nesses países, de assegurar o desenvolvimento quantitativo regular dos meios de ensino.

Um dos últimos países que adotaram a fórmula da escola única foi o Egito. Os meios que empregou para efetuar esta reforma em menos de vinte anos merecem ser assinalados.¹⁹ Até perto de 1940, o ensino egípcio compreendia dois ramos paralelos: o ensino "elementar", que recebia a maioria das crianças, e o ensino "primário", que era reservado a uma minoria. As escolas primárias eram pagas e preparavam as crianças de 12 anos para a escola secundária e, em seguida, para a universidade moderna; a escola elementar preparava para as escolas técnicas, comerciais e agrícolas, ou para a universidade Al-Azhar, instituto de altos estudos árabes e corânicos. O programa de ensino compreendia o estudo de uma língua viva, que começava desde o 1.º ano: a escola elementar não ensinava nenhuma língua estrangeira. Em 1938, diligenciaram em aproximar êsses dois tipos de ensino: o ensino de uma língua estrangeira foi reservado para o 2.º ano primário e, em 1945, para o 3.º ano. Os alunos da escola elementar teriam, assim, até a idade de 10 anos, a faculdade de mudar de escola. Em 1944, o ensino primário passou a ser gratuito e, em 1945, os alunos da escola elementar foram admitidos ao exame de estudos primários e dispensados da prova de língua estrangeira. Estava, pois, aberto para eles o acesso ao ensino do 2.º grau. Em 1950, os programas de ensino foram uniformizados, mas as escolas primárias continuavam a ensinar uma língua es-

19 M. K. Harby e M. H. Alili, *Education in Modern Egypt*, Cairo. Ministry of Education, 1958.

trangeira a partir do 3.º ano. Em 1951, a escolaridade se tornou obrigatória durante um período de seis anos, e o estudo de uma língua estrangeira foi incluído no programa de tôdas as escolas, a partir do 5.º ou 6.º ano; o ensino ficou então completamente unificado. *º

Nos países evoluídos, quase tôdas as crianças freqüentam a escola até os 15 anos e, na maioria dos casos, os três ou quatro últimos anos de estudos são considerados como se formassem o 1.º ciclo do 2.º grau. Além disso, em todos os países, a escola primária pública se tornou uma escola única preparatória para a escola secundária pública. Todavia, a duração do "tronco comum" permaneceu muito variável: em alguns (República Federal Alemã, Espanha, Venezuela etc.) a duração é de quatro anos apenas, dos 6 aos 10 anos, ao passo que em outros países (Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia) todo o sistema foi efetivamente unificado, e o ensino se tornou comum durante onze ou doze anos, a partir da idade de 6 anos.

Na maioria dos casos, a duração do ensino comum é de seis anos, e só é curta em um quarto dos países do mundo. Além disso, parece que a tendência geral é prolongar essa duração. Somos, pois, levados a crer que os sistemas de ensino dos diferentes países possuem uma estrutura que lhes permite, bem melhor que antigamente, remediar as conseqüências de uma especialização prematura, determinada por fatores sem relação alguma com as aptidões e as necessidades da criança. Esses fatores continuam agindo evidentemente, mas os efeitos restritivos que as diferenças de situação econômica e social, de casta, de religião e de raça exercem sobre as possibilidades de acesso ao ensino não cessam de atenuar-se. Contudo, subsistem dois outros setores onde a desigualdade gera problemas: a escolarização dos campos e a educação das meninas.

20 Depois da lei de 1953, as escolas primárias egípcias não mais ensinam nenhuma língua estrangeira.

ENSINO SECUNDÁRIO RURAL

É sempre difícil organizar o ensino nos campos, em particular o ensino do segundo grau. As crianças não podem ter acesso facilmente ao ensino, a não ser em fraca proporção, nas regiões rurais. As aldeias são muitas vezes pequenas demais para permitir a abertura de uma escola primária; e, muitas vezes, crianças vivem em herdades isoladas, muito distantes de uma aldeia. Nos meios abastados, havia o costume de instalar as crianças em pensões na cidade, mas as crianças pobres nem mesmo terminavam os seus estudos primários, de modo que não poderiam beneficiar-se do ensino secundário, ainda que houvesse as escolas necessárias. A extensão do ensino secundário nas regiões rurais isoladas era entravada principalmente pela fraca densidade da população.

Um dos meios mais empregados para estender o ensino às crianças dos campos, principalmente antes do desenvolvimento dos serviços de transporte entre as aldeias e as cidades vizinhas, consistiu em criar bôlsas-de-estudo e de manutenção, graças às quais as crianças bem dotadas podiam ser internadas. Na maioria dos países, escolas secundárias, públicas ou particulares, foram adaptadas para receber alunos pensionistas. Algumas dessas escolas que só têm internos, constituem mesmo uma categoria distinta de ensino. As célebres public schools inglesas, por exemplo, são muito mais do que simples escolas com internato; nelas a vida escolar é organizada em torno das diversas houses, constituindo cada uma, com seu house-master e sua matron, um foco de vida comunitária no interior do estabelecimento. Este exemplo, porém, foi raramente imitado em outros países, mesmo quando o ensino secundário era calcado sobre o modelo das escolas inglesas; as escolas eram, com mais freqüência, externatos que recebiam um certo número de internos. Desde alguns anos, diversos países muito diferentes pelas suas tradições culturais e pela organização de seus sistemas de ensino — Afganistão, Bulgária, Ceilão, Itália, Japão, Noruega, Romania e Vietnam — tomaram medidas para ajudar as crianças mais isoladas, criando internatos ou ampliando com dormitórios e pensões as escolas secundárias existentes.

As bolsas de manutenção, concedidas aos alunos pobres mais bem dotados, eram oferecidas, com muito mais freqüência, por organismos filantrópicos e instituições religiosas do que pelos poderes públicos, os quais geralmente se limitavam a fornecer aos pais moradores no campo contribuições em dinheiro que lhes permitissem manter os seus filhos em pensão na cidade; mas tais contribuições não chegavam a cobrir senão parte das despesas. Essas contribuições beneficiavam, pois, principalmente as crianças pertencentes aos meios abastados. Na Itália, por exemplo, foi constituído um sistema complexo de bolsas por iniciativa de particulares, de fundações filantrópicas, de autoridades locais, de sindicatos, de associações profissionais e empresas industriais ou comerciais. Essas bolsas são, na sua maior parte, atribuídas, por meio de concursos, a crianças que demonstrarem aptidões intelectuais, mas que vivem nos campos onde não existe meio algum de ensino secundário. A fim de não ser omissos, o governo recentemente destinou considerável soma à criação de bolsas para internato. No Ceilão, numerosas bolsas especiais de ciências são atribuídas todos os anos, por meio de concursos, aos alunos das escolas que não se acham suficientemente aparelhadas para ensinar ciências. Os bolsistas são admitidos em escolas centrais, que os preparam para a universidade; são aí alojados e alimentados gratuitamente e sem despesas escolares.

Vários dos países que administram territórios não autônomos tomaram medidas análogas para que certas crianças bem dotadas, originárias de regiões onde não existem meios de ensino, pudessem fazer estudos secundários. Na Samoa-Occidental, por exemplo, e em outras ilhas da região do Pacífico Sui, estas crianças são geralmente alojadas em casa de parentes que habitam a cidade e que, para esse fim, recebem uma retribuição especial. Em certas regiões, as crianças vão para o estrangeiro. Assim, o governo australiano vem oferecendo, há algum tempo, bolsas-de-estudo e manutenção, a fim de permitir a certas crianças dos territórios por êle administrados ir fazer estudos secundários na Austrália.

Todavia, as medidas deste gênero só podem ajudar uma pequena parte das crianças em idade de freqüentar estabelecimento

de segundo grau, e não resolvem o problema de maneira durável. Apresentam, entretanto, uma utilidade imediata, pelo fato de os alunos, ao regressarem às suas regiões, constituírem um núcleo de um corpo docente e de auxiliares técnicos que contribui para desenvolver o ensino local. É preciso, porém, empreender agora a criação de escolas secundárias nos países subdesenvolvidos. Países de economia essencialmente rural estimularam esse movimento, criando novas classes que pudessem permitir aos melhores alunos fazer estudos primários superiores ou mesmo estudos secundários completos. Como consequência do aumento da população, essas escolas primárias "ampliadas" tornaram-se, em geral, escolas secundárias distintas. Tal desenvolvimento era, outrora, de muito mais fácil realização do que hoje; antes da era da civilização técnica, o currículo secundário tinha, com efeito, caráter essencialmente literário, e mestres e alunos não precisavam senão de livros. Os problemas gerados pelo aparelhamento das escolas, necessário ao ensino das matérias modernas, entravam os esforços despendidos pelas escolas primárias rurais para que seus alunos maiores prosseguissem os estudos. O conhecimento das disposições tomadas a esse respeito tem a sua utilidade, pois que, a despeito das suas insuficiências, tais escolas desempenham, ainda, utilíssimo papel nas regiões onde a situação é particularmente crítica.

Exemplo interessante é fornecido pela Escócia, que em época remota se empenhou em assegurar o ensino secundário nas aldeias, mesmo quando os alunos bem dotados fossem pouco numerosos.²¹ A influência dos colonos escoceses em muitas colônias britânicas revela os esforços que as escolas rurais empregaram para assegurar um ensino completo, pelo menos para uma minoria de alunos bem dotados. Na Nova Zelândia, por exemplo, os district high schools começaram a se multiplicar desde o início do século.²² Essas escolas eram essencialmente escolas primárias, que admitiam as crianças até a idade de 13 ou 14 anos,

21 Newman A. Wade, *Post-Primary Education in the Primary Schools of Scotland (1872-1936)*.

22 Alan H. Thorn, *The District High Schools of New Zealand*. Wellington, New Zealand Council for Educational Research. 1950.

organizando, em seguida, cursos secundários preparatórios para a universidade. O seu currículo era necessariamente teórico, pois que o professor ou os dois professores do ensino secundário que faziam parte do pessoal haviam feito quase sempre estudos superiores de letras e ciências humanas, e, mesmo que fossem diplomados em ciências, não dispunham senão de um material didático rudimentar. Ademais, tendo que atender a tôdas as classes, em tôdas as disciplinas, quase não dispunham de tempo para dedicar aos trabalhos práticos de laboratório ou para o ensino prático agrícola. Conseguiram, porém, de maneira notável, pôr ao alcance da maioria das crianças dos campos o ensino secundário do tipo tradicional. Em certas províncias do Canadá, tais como o Ontario e o Saskatchewan, produziu-se uma evolução parecida; e, em circunstâncias diferentes, as ilhas Bermudas conservam até a hora atual uma forma de escola primária e secundária completa, continuação, em seus elementos essenciais, das escolas paroquiais para crianças de tôdas as idades, escolas estas semelhantes às primeiras escolas escocesas fundadas na colônia do século XIX.

Em outros países, especialmente na Áustria, no Equador, na Finlândia e no Uruguai, certas escolas primárias de regiões isoladas criaram cursos complementares, mas raramente tentaram, em tal caso, organizar um curso secundário completo.

Diversos meios foram adotados para remediar as insuficiências da pequena escola secundária rural ou da escola primária compreendendo classes secundárias. Instrutores itinerantes, especializados em algumas matérias — agricultura, trabalhos em madeira e cozinha — iam periodicamente a essas escolas para dar cursos. Foram empregados os cursos por correspondência para completar o ensino deficiente dos mestres em assuntos que conheciam mal, e os poucos alunos a quem interessavam tais cursos podiam trabalhar sozinhos, sob a supervisão de seus mestres. Em data mais recente, o rádio trouxe aos mestres um novo auxiliar. Todavia, as facilidades de transporte permitiram dotar as escolas secundárias rurais de um pessoal e de um aparelhamento comparáveis aos das escolas urbanas. Desde que se tornou possível criar nos campos um ensino secundário mais diversificado, a

proporção dos filhos de camponeses que se valem do ensino secundário aumentou consideravelmente.

A expansão e a melhoria verificadas nestes últimos anos são, pois, devidas, em grande parte, ao progresso dos meios de comunicação e de transporte. A criação de boas estradas, a utilização das técnicas modernas, valorizando novas regiões agrícolas e simplificando a comercialização dos produtos, aumentaram a prosperidade e ensejaram às crianças libertar-se dos trabalhos domésticos. Tiveram, destarte, a possibilidade de percorrer os poucos quilômetros que as separavam da escola secundária situada no centro da região. No começo do século atual, em vários países, o Estado contribuía em dinheiro para a conservação dos meios de transporte particulares e permitia o estabelecimento de tarifas reduzidas sobre os meios de transporte públicos; todavia, a criação de serviços especiais de ônibus escolares substituiu progressivamente essas medidas empíricas. Nos Estados Unidos, onde existe, há bastante tempo, uma vasta rede de ônibus escolares, a percentagem de crianças que utilizam esses serviços cresceu rapidamente nestes últimos vinte anos, e representa, agora, cerca de um terço dos efetivos globais do ensino do primeiro e do segundo grau, rural e urbano. Na Austrália, no Canadá, na França, no Japão, na Nova Zelândia, na Noruega, na Polônia etc., graças aos serviços diários de ônibus escolares, a percentagem das crianças dos campos que podem beneficiar-se do ensino do segundo grau não cessa de aumentar de ano para ano.

Contudo, numerosas regiões permanecem desfavorecidas. Existem ainda aldeias isoladas e de difícil acesso em países como a Albânia, a Itália, a Turquia, o Vietnã etc., e será difícil proporcionar-lhes meios de transporte cômodos. Outros obstáculos existem ainda. Em algumas regiões do Paquistão, por exemplo, a criação de escolas em centros regionais deve considerar diferenças étnicas, religiosas e lingüísticas que são motivos de oposição entre comunidades vizinhas. Em tais condições, a melhor solução parece ser a concessão de bolsas que permitam aos futuros integrantes dos quadros dirigentes seguir, em outras regiões, os cursos das escolas secundárias e dos estabelecimentos de ensino superior. Tal medida contribuirá para modificar as mútuas atitu-

des dos diferentes grupos, propiciando aos seus chefes conhecer e compreender melhor o conjunto do país onde os membros da sua comunidade são chamados a desempenhar um papel efetivo.

A carência de entusiasmo demonstrada pelos habitantes das pequenas localidades em unir os seus esforços para melhorar os meios de ensino postos à disposição de seus filhos não é evidentemente própria das regiões pouco evoluídas. Nos Estados Unidos, onde a iniciativa de criar escolas cabia originariamente aos pequenos distritos escolares, o regionalismo entravava freqüentemente o desenvolvimento do ensino secundário nos campos. Acontecia haver distritos muito pouco extensos e demasiado pobres para criar e fazer funcionar escolas secundárias. Não era raro, porém, que eles fossem a tal ponto particularistas, que se negassem a agrupar-se com outros distritos. Em geral, o agrupamento, entretanto, se efetivou, tendo sido construídas escolas centrais e criados serviços escolares e ônibus. Assim, a escola rural se transformou, e quase tôdas as crianças dos campos podem agora ter acesso aos estudos secundários.

ACESSO DAS MENINAS AOS ESTUDOS

A conquista progressiva da igualdade social, política e econômica pelas mulheres é uma das realizações mais notáveis da época contemporânea. Ao mesmo tempo, as mulheres adquiriram a possibilidade de fazer estudos secundários e superiores, de obter títulos escolares e universitários e ter acesso a profissões que exigem estudos superiores. No momento atual, a legislação de quase todos os países reconhece expressamente ou tácitamente o direito de tôdas as crianças, sem distinção de sexo, à instrução primária gratuita e obrigatória e, salvo raras exceções, o período de escolaridade obrigatória é quase sempre o mesmo para os dois sexos. A igualdade de acesso ao ciclo não obrigatório do ensino do segundo grau é quase universalmente reconhecida como um direito e, desde o início do século, em todos os países onde este ensino se desenvolveu regularmente, um dos principais fatores dessa expansão tem sido o aumento dos efetivos femininos.

Todavia, é ainda muito variável a medida em que as meninas prolongam seus estudos além do prazo da escolaridade obrigatória. Em algumas regiões, especialmente os países industrializados da Europa, os Estados Unidos da América, a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia etc., o número de meninas matriculadas nos estabelecimentos de ensino geral do 2.º grau é mais ou menos igual, ou mesmo superior, ao dos rapazes. Pelo contrário, em certos países subdesenvolvidos do Oriente Médio, da Ásia e da África e da América do Sul, a grande maioria dos efetivos do ensino secundário geral é composta de rapazes. Nos países em que as escolas técnicas não são mistas, parece que a percentagem de rapazes seja ainda mais elevada que nos outros países. Mesmo nos países onde os efetivos do ensino geral do 2.º grau são quase igualmente divididos, os do ensino técnico compreendem igualmente mais rapazes do que moças, não obstante existirem algumas exceções. Se consideramos estas duas tendências, evidencia-se que no plano mundial as meninas estão longe de beneficiar-se, na mesma medida, do ensino do 2.º grau, sendo ainda mais sensível esta diferença no ensino de nível "universitário".

Os principais fatores que limitam o acesso das meninas ao ensino são de ordem social e econômica, variando sensivelmente de um país para outro. Pode acontecer que as possibilidades de emprego em profissões que exigem um alto nível de cultura geral ou de especialização técnica sejam muito mais restritas para as mulheres do que para os homens. Em certos países, ainda existem preconceitos contra o acesso das mulheres às profissões liberais ou às funções executivas na indústria e no comércio. Além disso, a perspectiva do casamento e das obrigações domésticas incita muitas moças a renunciar a uma profissão que exija estudos prolongados, e as força a deixar a escola antes de haver terminado seus estudos, a fim de empregar-se provisoriamente. A situação econômica das famílias desempenha também papel importante. Mesmo quando o ensino do 2.º grau é gratuito, ou módicas as taxas de escolaridade, é difícil às famílias pobres prover à subsistência de seus filhos durante toda a adolescência, e muitas vezes acontece que os filhos prossigam seus estudos a fim de preparar-se para um emprego bem remunerado, enquanto

que as meninas deixam a escola mais cedo para ir trabalhar fora.

Por outro lado, esses fatores parecem ser contrariados desde alguns anos pela evolução técnica e econômica que se opera nos países mais desenvolvidos e que têm repercussões em todos eles. O progresso técnico aumenta tão rapidamente a necessidade de pessoal qualificado ou com uma boa formação geral, que será preciso, sem dúvida, para atender a esta demanda, utilizar plenamente todos os recursos humanos, sem distinção de sexo. A Segunda Guerra Mundial mostrou que as mulheres podiam tomar o lugar dos homens em certos trabalhos antes considerados como exclusivamente masculinos, e as descobertas técnicas recentes apelam cada vez mais para a mão-de-obra feminina. Isto acontece não somente nos países evoluídos, mas ainda em muitas regiões subdesenvolvidas, onde a penúria de pessoal instruído é tal, que se admite que as escolas — que só podem ser criadas em regiões relativamente acessíveis — devam receber o maior número possível de crianças, sem distinção de sexo.

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO

As transformações que se produzem no ensino, na hora atual, exercem os seus efeitos sobre a organização dos serviços administrativos e até sobre a política governamental. Três pontos merecem particular destaque: primeiro, reconhece-se cada vez mais que incumbe aos poderes públicos a tarefa de assegurar o ensino, mesmo de nível secundário; em seguida, evidencia-se que a antiga organização administrativa não condiz mais com as novas tarefas; e, finalmente, à medida que se tem melhor compreensão do papel que a extensão dos serviços de educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico de um país, maior atenção se dedica ao ensino na elaboração dos planos do desenvolvimento econômico.

As crescentes obrigações dos governos

Nos países onde a organização do ensino já é antiga, as opiniões são muito divididas quanto a saber-se a quem deve incumbir o cuidado de criar e fazer funcionar as escolas. Na Europa, desde a Idade Média, as autoridades religiosas desempenham im-

portante papel em todos os níveis do ensino, desde as escolas paroquiais até as escolas clássicas de dioceses e as universidades, e o ensino secundário muito deve à obra outróra realizada pelo clero. A Igreja muito contribuiu, também, para difundir a concepção ocidental do ensino no resto do mundo, pois que todos os grandes empreendimentos colonizadores dos países europeus, a partir do século XV, comportaram o envio de missões que tinham por objetivo principal fazer proselitismo, mas que dedicaram uma energia considerável ao desenvolvimento do ensino. No século XIV, instituições de ensino superior, especialmente universidades, foram criadas na América Latina e, até à época atual, as missões continuam a fundar escolas nas regiões isoladas e subdesenvolvidas. Outros grupos organizados — corporações de negociantes e artífices, conselhos municipais, associações filantrópicas e sociedades científicas — se interessavam igualmente pelo ensino, a fim de atender às diversas necessidades de seus membros.

Todavia, nos próprios países da Europa e naquelas suas possessões onde se instalaram numerosos colonos europeus, os organismos privados não puderam prover às necessidades criadas pelas transformações sociais, políticas e técnicas que acompanharam o progresso científico, a industrialização, o surto do nacionalismo e o acesso à independência.

É esta a razão pela qual, sobretudo desde o começo do século XIX, a obrigação de assegurar o ensino foi em grande parte transferida para os principais órgãos do Estado e, na hora atual, o ensino é dado principalmente em escolas públicas, isto é, escolas que pertencem a organismos estabelecidos por lei, e estão sob seu controle, representando o conjunto dos cidadãos de uma região e não um grupo particular. A Alemanha, a França, a Rússia criaram sistemas de ensino secundário público no começo do século XIX e, aos poucos, outros países lhes seguiram o exemplo. Na Grã-Bretanha, o Estado só interveio de maneira decisiva em 1902, quando adotou uma legislação que encarregava os conselhos municipais e provinciais de criar meios suficientes de ensino secundário no conjunto de seu território. Desde o início do século, o Estado desenvolve por tôda parte crescente atividade em matéria de ensino; nos novos Estados independentes e naqueles

onde existe um novo despertar nacional, admite-se que o ensino depende do Estado. O acesso do Estado a esta posição dominante se explica sobretudo pelo fato de só êle dispor de recursos suficientes para criar e fazer funcionar o vasto sistema de ensino de que necessita uma sociedade civilizada para se manter e se desenvolver. Ainda quando o Estado não reserve para si o monopólio de ensino e reconheça a organismos privados, principalmente às Igrejas, o direito de ter suas escolas, êle geralmente se compromete a velar para que esses organismos privados respeitem as normas por êle traçadas, em relação a prédios, formação do pessoal docente e currículos, e, em muitos casos, concede-lhes subvenções.

Desde alguns anos, diversas formas de relações se estabeleceram nesse domínio entre o Estado e as organizações privadas, em geral as Igrejas. Em alguns países, a U. R. S. S. e a Tcheco-Eslováquia, por exemplo, tôdas as escolas pertencem ao Estado, sendo proibidas as escolas livres. Pelo contrário, em outros países, tais como os Países-Baixos, escolas católicas, protestantes e públicas existem lado a lado e são financiadas pelo Estado. Entre esses dois extremos, colocam-se os países onde o Estado, em graus variáveis, subvenciona e controla o ensino. Na Birmânia, as autoridades religiosas têm o direito de fundar escolas, mas não recebem nenhum auxílio do Estado; na Nova-Zelândia, o Estado não participa da remuneração do pessoal docente particular, nem das despesas de construção e manutenção dos prédios, mas concede seu auxílio por outros meios: fornecimento gratuito de livros escolares, subvenções para aparelhamento, autorização para utilizar os centros de aprendizagem do Estado e o serviço de ônibus escolares etc. Em muitos países da América Latina e em muitas antigas colônias européias da África e da Ásia, onde o ensino moderno deve sua criação às Igrejas, as escolas confessionais se beneficiam de um auxílio financeiro sob a condição de ser o ensino submetido à inspeção do Estado. Na França, uma lei adotada em 1959 permite ao Estado subvencionar o ensino confessional. Torna-se, contudo, evidente que, em conjunto, o Estado assumiu plenamente a obrigação de tornar satisfatórios os meios de ensino, e que, se forem levados em consideração todos os níveis e tôdas as categorias de ensino, são os estabelecimentos públicos depen-

dentes do Estado ou dos poderes públicos locais que atualmente atendem à maior parte do ensino.

Esta evolução foi grandemente favorecida pelo recente aumento do custo do ensino, que impõe pesados encargos aos organismos privados que se incumbem do funcionamento das escolas. Há várias razões para este aumento. Em primeiro lugar, desde meado do século XIX, não cessam de crescer as necessidades de ensino técnico; ora, o financiamento do ensino técnico, que exige um aparelhamento dispendioso, em geral ultrapassa as possibilidades dos organismos privados. Na maioria dos países, as autoridades eclesiásticas sentiram dificuldades em organizar satisfatoriamente o ensino das ciências ou das artes e ofícios, salvo em pequeno número de escolas de segundo grau, preferindo concentrar os seus esforços nas letras e nas humanidades. Nos países subdesenvolvidos que começam a sentir os efeitos do avanço técnico, já se começa a compreender que o ensino privado está longe de prover às necessidades imediatas, passando o Estado a fundar escolas técnicas e centros de aprendizagem. Em segundo lugar, o prolongamento da escolaridade tem por efeito aumentar regularmente a percentagem dos efetivos das últimas séries das escolas secundárias; e, sendo o ensino mais caro nessas séries do que nas outras, é preciso um pessoal mais qualificado, menos alunos por classe, e aparelhamento e prédios escolares mais dispendiosos. Quando os efetivos do ensino secundário eram pouco numerosos em relação aos das escolas primárias, os organismos privados podiam manter escolas secundárias em número suficiente para as crianças que nelas quisessem ingressar; mas já não podem satisfazer às necessidades criadas pela generalização do ensino do segundo grau. Em terceiro lugar, é mister levar em conta a multiplicação dos serviços auxiliares: serviços psicológicos escolares, serviços de orientação escolar e profissional, ensino especial para crianças deficientes, serviço de transporte, e muitas outras despesas que incumbem às escolas de hoje. Finalmente, é preciso formar pessoal docente. Em certos países, na Inglaterra por exemplo, muitas escolas normais dependem das Igrejas, mas já não desempenham mais do que um papel secundário, em virtude da multiplicação das escolas públicas, criadas depois da guerra para absorver o aumento da população escolar.

Desde alguns anos, a gravidade e a importância desses fatores levaram um número crescente de países a formular expressamente, em sua Constituição ou na lei orgânica do ensino, as obrigações do Estado em matéria de educação. Todos os países reconhecem a necessidade da educação. Alguns, como a Tcheco-Eslováquia, o incluem em termos simples e diretos na sua constituição entre os direitos do cidadão: "Todos os cidadãos têm direito à educação". Os países islâmicos insistem, de preferência, sobre o dever religioso de velar pela instrução de todos os seres humanos. Mas, em todos os casos, é hoje geralmente admitido que a instrução primária deve ser gratuita e obrigatória para todos e que cada um tenha a possibilidade de fazer os estudos secundários de que é capaz. Reconhecer um direito, porém, é uma coisa, criar os meios para que a população possa exercer esse direito é coisa diferente. É neste ponto que o Estado moderno assumiu uma posição característica. Em todos os países reconhece-se, hoje em dia, que é dever do Estado garantir ao cidadão o direito à educação. Em alguns países, o próprio Estado assegura todos os serviços de ensino destinados a seus cidadãos. É o caso da Tcheco-Eslováquia, da U. R. S. S. e da maioria dos outros países comunistas. Em outros países, o Estado admite que é de seu dever providenciar para que tôdas as crianças recebam instrução, mas êle mesmo não se encarrega de organizar um ensino completo. O Estado pode deixar grande margem à iniciativa privada, definindo *as* suas obrigações como faz a Constituição do Equador de 1946: "É antes de tudo aos pais ou a seus representantes que pertencem o direito e o dever de instruir as crianças. O Estado vela para que esse dever seja cumprido e facilita o exercício desse direito." Em outros casos, o Estado se encarrega geralmente de assegurar o ensino, deixando a outros organismos a faculdade de criar outros ensinos, se desejarem fazê-lo. Tal é, atualmente, a situação nos Estados Unidos, no Reino Unido e na maioria dos países.

Mas qualquer que seja a divisão dos direitos e das obrigações em matéria de ensino, a principal tendência, a partir do início do século, é de reconhecer expressamente que, afinal de contas, cabe ao Estado proporcionar aos seus cidadãos o ensino de que necessitam.

Centralização e descentralização

A administração de um Estado moderno é quase sempre exercida por uma rede complicada de poderes — locais, regionais e nacionais; é um misto de centralização e de descentralização dos poderes e das obrigações. Isto ocorre em particular nos serviços que, como o ensino, interessam aos cidadãos de modo direto e pessoal. A exata natureza e a extensão das obrigações das autoridades nacionais ou regionais variam de um país para outro, como a divisão desses poderes tem sido geralmente determinada mais pelas necessidades políticas e econômicas da população do que pelas suas necessidades em matéria de educação, é raro que o ensino seja dotado de uma forma de administração condizente com seus objetivos. Os educadores despendem atualmente grandes esforços para adaptar a organização antiga às necessidades novas e, há algumas décadas, tenta-se determinar o grau de centralização e descentralização que melhor convém à presente situação do ensino em determinado país. Os novos Estados se encontram em melhor situação para fazer uma escolha racional do que aqueles cujas estruturas administrativas já se achavam consolidadas pelo tempo no início da época atual. Entre os países onde o sistema do ensino é mais antigo, podem-se observar duas formas extremas de controle, cujas vantagens e inconvenientes é instrutivo estudar.

Em certos Estados tais como o Canadá, os Estados Unidos da América e o Reino Unido, os poderes locais desempenham durante toda a época moderna um grande papel nos seguintes domínios: criação e financiamento de escolas com seus próprios recursos, controle, direção e inspeção do ensino pelos seus representantes eleitos para os conselhos municipais e provinciais, para os conselhos do ensino e para as comissões escolares. Esta descentralização muito avançada apresenta numerosas vantagens: dá flexibilidade ao desenvolvimento do ensino e permite-lhe atender às necessidades locais, logo que elas se evidenciam claramente. Tal descentralização acabou por criar serviços muito variados por meio de uma emulação própria a estimular as reformas e os melhoramentos. Todavia, ela apresenta também graves in-

convenientes; de alguns anos para cá, à medida que as necessidades se transformavam, êsses inconvenientes chegaram a tais proporções, que a tarefa de organizar e controlar o ensino foi aos poucos transferida para organismos representativos de seções cada vez mais amplas da comunidade, passando da cidade para o condado, do condado para a província e da província para o Governo Federal.

Tendo em vista a desigualdade dos recursos e, por conseguinte, da capacidade dos diferentes distritos locais para construir escolas e recrutar pessoal docente, o Governo neozelandês foi levado, em 1877, a centralizar o financiamento do ensino. Pelos mesmos motivos, várias medidas foram adotadas na Inglaterra e no País de Gales, a partir de 1902, com o fim de aumentar o montante das subvenções ao ensino secundário concedidas pelo Estado aos poderes locais e de conferir ao Estado poderes mais amplos para coordenar a ação desses poderes locais. Nos Estados Unidos, as subvenções dos Estados aos distritos escolares não deixaram de aumentar durante os últimos anos e, em 1959, as subvenções que o Governo Federal outorgava, há muito tempo, ao ensino técnico foram estendidas a outros ramos de ensino. Por outro lado, os serviços locais de que dependiam as escolas se agruparam, a fim de aumentar seus meios de ação. Tal evolução é muito bem ilustrada pelo movimento de reorganização dos distritos escolares nos Estados Unidos. Os governos dos Estados se encarregam da maior parte das despesas do ensino, mas os distritos locais, cujo número pode elevar-se a vários milhares para um só Estado, decidem da percepção das taxas locais, dos edifícios a construir-se e sua localização, do recrutamento do pessoal docente e sobre a natureza do ensino. Os recursos do distrito escolar local desempenham, pois, importante papel na seleção dos meios de ensino postos à disposição das crianças. Nos campos, os distritos escolares em condições de criar boas escolas secundárias são escassos; no decurso dos vinte últimos anos verificou-se em todo o território dos Estados Unidos um movimento contínuo, tendente a reunir pequenos distritos para formar distritos mais vastos. Em vários Estados surgiu a noção de "distrito da escola comunitária": trata-se de um distrito abrangente de uma pequena cida-

de ou uma aldeia e os campos circunvizinhos, cujo centro social é constituído pela cidade. Em outros Estados, o condado administrativo é que se tornou uma circunscrição escolar. Entretanto, seja qual fôr a modalidade de reorganização, esta reação contra uma descentralização excessiva teve como resultado melhorar a qualidade das escolas.

Pelo contrário, certos países europeus, tais como a Bélgica, a Espanha, a França e a Itália, e alguns países da Ásia, já possuíam, no começo da época contemporânea, uma administração muito centralizada que lhes permitiu estabelecer uma rede de escolas que cobrisse, de maneira bastante uniforme, o conjunto de seu território. Esta centralização, porém, muitas vezes entrou ou retardou o desenvolvimento de instituições locais que proviam às necessidades particulares da população, chegando mesmo a provocar o abandono das regiões rurais pouco acessíveis. A fim de remediar a essas deficiências, muitos Estados centralizados experimentaram recentemente delegar certos poderes e obrigações às municipalidades e às províncias. É, porém, mais difícil descentralizar do que centralizar; com efeito, nas pequenas comunidades de um Estado há muito tempo centralizado, é difícil encontrar cidadãos que, experientes nos trabalhos de um organismo de deliberação do nível desejado, possam garantir eficazmente a direção de um grupo de escolas.

A evolução que se produziu recentemente na França oferece vários exemplos interessantes dessa delegação de poderes: há vários anos, as classes novas que o Ministério de Educação organizou, a partir de 1947, em numerosos estabelecimentos de 2.º grau, realizam experiências sobre métodos ativos, nova técnica de orientação e inovações nos programas. A cidade de Paris criou escolas técnicas profissionais polivalentes. As comissões locais dispõem agora de grande latitude para distribuir os alunos nos diferentes ramos do ensino de 2.º grau existentes em seu setor, e é a elas que cabe, daqui por diante, estipular o número e a natureza dos novos estabelecimentos a serem criados nos diferentes setores.

Nos novos Estados, ou nos Estados que empreenderam recentemente a organização do ensino em bases modernas, nota-se

tendência muito nítida para estabelecer um sistema de ensino correspondente à sua situação e aos seus próprios objetivos. Até os Estados que originariamente haviam tomado por modelo os mais antigos, aos quais estavam ligados por laços culturais ou políticos — como é o caso dos antigos territórios coloniais que alcançaram a independência — procedem a uma reorganização prática da administração do ensino, pois que se sentem cada vez mais senhores da sua própria situação e em condições de se libertar das estruturas administrativas criadas em outras épocas e em outros locais.

Em relação a tais assuntos, é a época atual uma era de experimentação e de transição. É ainda muito cedo para decidir se tal ou qual forma de centralização ou descentralização da administração do ensino é própria para ser adotada definitivamente.

ni

TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO GRAU

A tendência de dar acesso a tôdas as crianças de uma comunidade ao ensino do 2.º grau conduziu a uma nova concepção dos ensinos primário e secundário. Em vez de se pensar que o primeiro é um conjunto independente e completo, destinado às numerosas crianças que, relativamente jovens, vão exercer uma profissão, ao passo que o segundo, igualmente independente, é destinado àqueles cuja educação prosseguirá até o nível universitário, começa-se a considerar que o ensino primário não é mais do que a primeira fase de um processo contínuo do qual o ensino de 2.º grau constitui a fase média eventualmente prolongada pelo ensino superior ou pela educação dos adultos. Como se viu, esta idéia tinha sido aceita nos Estados Unidos desde a primeira década do século XX. É verdade que, naquela época, somente uma fraca proporção de crianças terminava o ciclo completo do ensino primário e do secundário; tal fato, porém, não resultava de um vício de estrutura do sistema do ensino, mas antes da natureza limitada do currículo e de fatores sócio-econômicos estranhos ao sistema. Na mesma época, administradores de ensino da Inglaterra e de certos domínios britânicos, como a Austrália, Canadá e a Nova Zelândia, haviam exprimido o mesmo desejo. No relatório do Board of Education para 1908-1909, Robert Morant escrevia: "A idéia que a escola primária e a escola secundária representam, não fases sucessivas do ensino, e sim duas formas de ensino diferentes destinadas a classes sociais diferentes^ se acha muito enraizada e pode-se dizer que ela constituiu a regra até época recente." * Esta frase foi escrita alguns anos apenas de-

1 Great Britain, Board of Education. **Report for 19089**, p. 31-2.

pois que o Education Act de 1902 encarregou as autoridades locais de tomar as providências necessárias a fim de que os alunos bem dotados das escolas primárias pudessem ter acesso ao ensino secundário. Na prática, começava-se justamente a eliminar as barreiras entre um e outro ensino. Na Nova Zelândia, os regulamentos de 1902 referentes às vagas gratuitas tinham o mesmo efeito. Esta nova concepção das relações entre o ensino primário e o secundário se estendeu lenta, porém, firmemente; e desde a Segunda Guerra Mundial, o problema da articulação entre os dois graus de ensino preocupa a maioria das pessoas responsáveis de todos os países. Chegou-se ao ponto de conceber o ideal de um processo educativo contínuo, que aos poucos se modifica, à medida que a criança cresce e se desenvolve mentalmente, diferenciando-se gradativamente à proporção que os interesses da criança assumem uma forma mais permanente e as diferentes aptidões e capacidades se modificam e exigem um tratamento especial.

Todos os países, até mesmo aqueles que somente agora começam a estruturar seus sistemas de ensino, sentem dificuldades de pôr em prática este ideal, pelo fato de que nos sistemas europeus do século XIX o ensino primário era separado do ensino secundário. Entre os acontecimentos mais importantes que marcaram estes últimos cinquenta anos em matéria de ensino, devem-se registrar os esforços empregados pelas autoridades, no sentido de resolver os três problemas seguintes: como tornar possível uma mudança racional de um tipo de escola para outro; como alcançar uma transição, sem choques, de uma modalidade de ensino para outro; como pôr em prática uma concepção integral do ensino? O primeiro desses três problemas se relaciona, sobretudo, com os métodos de seleção e da divisão dos alunos, os dois outros se referem ao currículo, aos métodos de ensino e à organização escolar.

Na maioria dos países, a fase de transição se situa entre as idades de 11-12 anos e de 14-15 anos; é, efetivamente, quando são atingidos esses níveis de idade, que os currículos e os métodos didáticos começam a deixar as suas características essencial-

mente primárias para adotar as do ensino secundário. A duração dos estudos primários fundamentais varia consideravelmente de um país para outro. Em geral, a criança começa a freqüentar a escola primária com 6 anos de idade, mas, em alguns países, elas a freqüentam com 5 anos e em outros com 7. Todavia, para a grande maioria, a mudança se efetua entre os 14 ou 15 anos. Nos países mais adiantados, este período está incluído nos anos de escolaridade obrigatória; e é provável que durante os vinte e cinco anos vindouros, a escolaridade venha a tornar-se obrigatória em tôda parte para tôdas as crianças pertencentes àquele grupo de idade. É o período-chave para a reorganização de numerosos sistemas bem desenvolvidos, especialmente nos países que têm diferentes tipos de escolas no nível do primeiro ciclo do ensino do 2.º grau. Quanto aos países menos evoluídos, à medida que aumentarem a idade de escolaridade obrigatória, terão igualmente de enfrentar problemas gerados por este período de transição.

SELEÇÃO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

Em todos os países que se empenharam em dar às crianças bem dotadas a possibilidade de continuar a sua educação além do nível primário, o problema da seleção se impõe cedo: como aplicar um sistema que permita avaliar as capacidades escolares dos candidatos à admissão nas escolas secundárias? Nos países onde a escola secundária era seqüência direta da escola primária e onde o ensino era gratuito, como no caso dos Estados Unidos desde o início do século, o problema era relativamente simples: os alunos eram promovidos no caso de ser satisfatório o seu trabalho. Nos países onde existia um duplo sistema de ensino no nível primário, o problema era muito mais complexo. A *grammar school*, o *lycée* ou o *Gymnasium* tinham sido sempre, de fato, escolas "secundárias" que exigiam de seus novos alunos certa formação preparatória e organizavam seus próprios exames de admissão com o fim de certificar-se de que os candidatos preenchiam as condições de ingresso. Essas condições eram muitas vezes baseadas no curso dado em uma escola preparatória e que compreendia o latim e outras matérias que os alunos das escolas

primárias não haviam estudado. A maioria dos alunos das escolas secundárias européias pagava taxas, pertencia às classes médias da sociedade e fazia seus estudos primários em escolas preparatórias pagas. Quando começaram a conceder bolsas, a fim de permitir às crianças da classe operária fazer estudos secundários gratuitos, as condições de ingresso nas escolas secundárias exigiam dos candidatos que tomassem lições particulares e esta obrigação constituía um sério obstáculo para os filhos de famílias pobres. Sob a influência das tendências democráticas da época moderna, os currículos pré-secundários das escolas ou seções preparatórias especiais foram muitas vezes assimilados aos das escolas primárias comuns, de sorte que se podia supor que todos os candidatos possuíssem o mesmo fundo de conhecimentos; todavia, na maioria dos países do mundo, o processo de nivelamento das condições para os candidatos à admissão não ultrapassou essa fase durante muitos anos. Efetivamente, os exames de admissão apresentavam diferenças consideráveis. Eram organizados pelo diretor ou pelo pessoal da escola que recebia os alunos, ou, ainda, por um comitê composto de um inspetor e de professores; esses exames podiam ser orais ou escritos ou os dois ao mesmo tempo. Esta falta de uniformidade e as injustiças que dela podiam resultar eram motivos de descontentamento e numerosos países se empenharam em empregar métodos de seleção mais eficazes. Quando somente os filhos das famílias abastadas procuravam ingressar nas escolas secundárias, o problema não era grave, pois que havia escolas em número suficiente para absorver todos os candidatos que preenchiam as condições mínimas de conhecimentos escolares. As verdadeiras dificuldades se apresentaram nestes últimos anos, quando um crescente número de alunos desejosos de continuar seus estudos tropeçavam com as formalidades de admissão nas escolas que adotavam a seleção. Muitos países conservam ainda métodos de seleção que quase não levam em conta os resultados da pesquisa pedagógica; outros, entretanto, se têm esforçado constantemente em utilizar os melhores métodos. Na época atual conhece-se um grande número dêles, dos quais alguns vão ser agora examinados.

Os países do mundo podem ser divididos, de modo geral, em três categorias: a) alguns limitam o ingresso nas escolas secun-

darias por meio de provas e exames que têm caráter de um concurso; b) outros admitem os candidatos conforme os resultados de um exame destinado apenas a verificar os conhecimentos adquiridos na escola primária; c) outros, ainda, aceitam todos aqueles que, na opinião de seus mestres, terminaram de maneira satisfatória seus estudos primários. À primeira categoria pertencem os sistemas praticados na maioria dos países da Europa Ocidental e algumas de suas antigas colônias de além-mar e em numerosos países da América Latina. Todos estes países possuem escolas secundárias de diversas categorias, algumas das quais fazem uma seleção mais severa que as outras. A segunda categoria compreende os sistemas como os da U. R. S. S. e da maioria dos países comunistas da Europa, de certos países do Oriente Médio, tais como o Iraque, a Síria e a Turquia e de outros países, que criaram uma escola única do nível do primeiro ciclo do ensino secundário, na qual somente são admitidas as crianças que terminaram satisfatoriamente seus estudos primários. À terceira categoria pertencem sistemas como os dos Estados Unidos e de países que, em dado momento, sofreram a sua influência: é o caso da Coréia e do Japão, de alguns domínios britânicos, como Canadá e a Nova Zelândia, da Índia e da Suécia. Nestes países, o primeiro ciclo do ensino do segundo grau está unificado e aberto a todas as crianças normais que tenham passado certo número de anos em uma escola primária.

Os países do primeiro grupo é que tiveram de enfrentar os problemas mais difíceis em matéria de instrução. Sua experiência influenciou nos métodos de organização do ensino do segundo grau no mundo inteiro.

Sistemas que comportam seleção e distribuição dos alunos

A Grã-Bretanha, mais do que a maioria dos países, empenhou-se constantemente, desde o começo do século XX, em melhorar os métodos empregados com o fim de favorecer a seleção dos candidatos às escolas secundárias e, nesse sentido, numerosas pesquisas foram realizadas, principalmente depois de 1944. As práticas adotadas tiveram larga difusão, particularmente nos Estados da África e da Ásia, outrora sob a administração britânica.

nica e agora independentes; um resumo rápido das principais dessas práticas será exposto abaixo. Elas tocam de perto o problema das bolsas, que deve ser agora resolvido pelos países ainda obrigados a selecionar cuidadosamente uma minoria de alunos das escolas primárias para lhes proporcionar estudos prolongados.

No começo, na Grã-Bretanha, foram utilizados diversos métodos para decidir quais os alunos das escolas primárias de um distrito que mereceriam bolsas para poder freqüentar as escolas secundárias.² Numerosas autoridades locais organizavam exames regionais em seus distritos. O London County Council, por exemplo, instituiu seu Junior County Scholarship Examination, que compreendia provas escritas de inglês e aritmética, acompanhadas de provas suplementares de francês, álgebra e ciências naturais. Organizaram, assim, um meio de avaliação de conhecimentos escolares, permitindo ao comitê de seleção decidir, em função de dados comparáveis. Entretanto, numerosos educadores e autoridades locais do ensino verificaram, com pesar, que somente uma pequena proporção das bolsas era concedida aos filhos das famílias mais pobres da comunidade. Pesquisas realizadas por funcionários do London County Council evidenciaram que, entre 1893 e 1904, as bolsas eram, na maioria das vezes, dadas às crianças dos grupos inferiores da classe média, por exemplo: filhos de empregados de escritório, de proprietários de casas comerciais, de artífices altamente qualificados. Observou-se que poucas crianças de certos bairros operários pobres ou de famílias de operários semiquualificados ou não-qualificados obtinham bolsas, ao passo que uma grande proporção de crianças dos bairros abastados as recebiam. O London County Council se interessou vivamente em encontrar meios de remediar esta situação. O problema consistia em saber se essa anomalia resultava de as escolas dos bairros mais pobres terem pessoal docente menos eficiente, mas esta indagação não modificou sensivelmente a situação. O Council estudou então propostas visantes, principalmente, a reservar um determinado número de bolsas para os alunos das escolas

2 Flan Campbell. *Eleven-plus and all that; the grammar School in a Changing Society*, Londres, Watts. 1956. p. 96.

mais pobres, mesmo que esses alunos não obtivessem os melhores resultados nos exames. Estas propostas eram baseadas na hipótese segundo a qual os melhores alunos dos bairros mais pobres, ainda que tivessem produzido resultados inferiores aos dos melhores alunos das classes sociais mais favorecidas, eram virtualmente tão bem dotados quanto os primeiros, mas o meio desfavorável em que viviam os havia impedido de desenvolver sua capacidade. Contudo, estas propostas não foram adotadas, pois implicavam certa injustiça, já que excluiriam crianças que obtiveram bons resultados escolares em favor de outras cujos resultados eram efetivamente inferiores e cujas virtualidades superiores eram apenas hipotéticas.

Em 1913, a nomeação de um especialista em psicologia da educação para a região de Londres permitiu empreender novos esforços para resolver este problema. Ficou decidido fazer experiências sobre a utilização de testes de inteligência padronizados para avaliar a "capacidade intelectual inata" das crianças, sem levar em conta seus resultados escolares efetivos, sobre os quais o meio social e econômico poderia ter exercido influência excessiva. Esses novos métodos tiveram algum sucesso. Os testes de inteligência, conquanto também sofressem, como ficou demonstrado mais tarde, a influência do meio cultural das crianças, revelaram dons intelectuais cujo desenvolvimento fora obstado por um ambiente familiar defeituoso. A utilização de testes deste gênero permitiu ao London County Council verificar que o número e a proporção de filhos de trabalhadores manuais admitidos nas escolas secundárias aumentava regularmente.

Procuraram-se, ao mesmo tempo, os pontos fracos dos métodos de exames usados. Ficou claramente evidenciado que o sistema dos interrogatórios orais ou entrevista não permitia avaliar corretamente os candidatos e ficou demonstrado, de modo convincente, que os julgamentos dos examinadores na avaliação de uma mesma prova escrita por vezes variavam consideravelmente. Esses resultados conduziram à adoção de um novo tipo de provas de exame: o teste padronizado de conhecimentos escolares. Neste teste, os mesmos quesitos, classificados segundo o grau de dificuldade, determinado empiricamente, eram propostos a todas as crianças, e o aluno devia escolher para cada quesito uma resposta,

entre as diversas possíveis, propostas com base no texto que lhe era submetido. As respostas eram exatas ou erradas, de modo que as notas atribuídas a essas provas não podiam ser falseadas pelas variações de julgamento dos examinadores. Este sistema representava, sob diversos pontos-de-vista, um progresso sobre os métodos de exames mais antigos e menos objetivos. A partir de 1930 até depois de 1940, a maioria das autoridades locais parece ter utilizado, entre outros processos de seleção, uma combinação de testes padronizados de inteligência e de conhecimentos escolares.³

Após a promulgação do Education Act de 1944, os métodos de seleção continuaram a constituir objeto de um exame aprofundado da parte de tôdas as autoridades locais. Estimulados, também, pelas experiências de seleção do pessoal das Forças Armadas durante a guerra, certos grupos de pesquisa se dedicaram ao problema de distribuição das crianças pelos diferentes tipos de escola secundária. Por exemplo, a National Foundation for Educational Research in England and Wales, criada naquela época, e o Scottish Council for Research in Education, existente há mais de decênio, realizaram investigações importantes; seus relatórios tiveram grande influência sobre os trabalhos das autoridades locais. Pesquisas análogas foram também efetuadas nos institutos de pedagogia das universidades. Em razão do afluxo de estudantes do mundo inteiro, após a guerra, a experiência britânica exerceu influência marcante sobre as práticas de países como a Índia, Paquistão e os antigos territórios britânicos da África e da Ásia.

Não obstante os esforços despendidos para melhorar a seleção dos alunos das grammar schools na Grã-Bretanha, os processos empregados ainda estão longe de satisfazer. Pesquisas feitas demonstraram que, mesmo utilizando-se os melhores sistemas imaginados, é de prever que, em proporção considerável, os alunos escolhidos para as grammar schools serão menos dotados que muitos daqueles que foram recusados.⁴ Estas pesquisas mostraram, também, que, em razão das influências sócio-econômicas que agem sobre o desenvolvimento intelectual dos jovens, é, na reali-

3 A. F. Watts. D. A. Pidgeon e A. Yates. Secondary School Entrance Examinations, Londres. Newnes. 1952.

4 P. E. Vernon (editor). Secondary School Selection, Londres, Methuen, 1957, p. 76.

dade, muito difícil elaborar testes que permitam distinguir entre a educabilidade potencial das crianças e o seu efetivo aproveitamento escolar. Até a habilidade de "passar" em testes de inteligência é influenciada pelo meio em que vive a criança, podendo ser artificialmente melhorada; por outro lado, um meio desfavorável contraria, por vezes em grande escala, o efeito dos estudos. A experiência britânica mostra claramente que a escola, por si só, não pode garantir uma instrução eficiente às crianças providas dos meios culturalmente pobres e que não será a primeira geração de crianças disposta de maiores possibilidades que dela tirará proveito.

É difícil avaliar o resultado dos esforços já empregados para garantir que os talentos sejam aproveitados, qualquer que seja o meio social em que apareçam. O relatório do **Central Advisory Council of Education** (Inglaterra)⁵ sobre a educação dos rapazes e das moças de 15 a 18 anos assinala que, nas famílias de trabalhadores manuais, constitui exceção uma criança permanecer na escola, uma vez que a lei lhe facultava deixá-la. Este relatório cita números relativos aos recrutas do **National Service** no Exército, e na Aviação e mostra que 51% dos filhos de membros das profissões liberais ou das classes dirigentes permanecem na escola pelo menos até a idade de 17 anos, contra 6% apenas dos filhos de trabalhadores semiqualeificados e não-qualificados. Segundo o mesmo relatório, numerosas crianças intelectualmente superdotadas não recebem educação completa, uma vez que, dentre os recrutados pelo **National Service** que figuravam entre os 10% melhor dotados intelectualmente, 42% abandonaram a escola antes de completar 17 anos.

O problema da seleção se apresenta de maneira inteiramente diferente, quando todos os tipos de ensino destinados aos jovens adolescentes passam a ser considerados como seções do "ensino secundário" como se fez na Grã-Bretanha em 1944. Verifica-se, então, que tôdas estas modalidades de ensino contribuem de forma aproximadamente igual para desenvolver os jovens, no senti-

5 Great Britain, Central Advisory Council for Education, 15 to 18 (Crowther Report). Londres, HMSO, 1959, vol. 1, p. 8-9.

do de que cada uma delas visa a garantir as maiores probabilidades de desenvolvimento para certos grupos de jovens durante toda a adolescência. As autoridades dos diferentes tipos de escolas procuravam prolongar a duração de seus cursos e obter equivalência para seus certificados de fim dos estudos respectivos. Elas se esforçaram em obter um estatuto de igualdade baseado na sua diversidade, cada tipo de escola tendo uma tarefa diferente e dando o gênero de educação apropriado aos alunos que lhe eram confiados. Cada estabelecimento tentou, pois, recrutar os alunos cuja capacidade e aptidões correspondiam melhor ao tipo de ensino que êle ministrava. Desta maneira, o problema da seleção quando a escola é de um tipo único se transformou em outro problema, que consistia em distribuir os alunos entre os diferentes tipos de escola. Na Inglaterra, haviam considerado o estabelecimento de três tipos principais de escola secundária: as escolas "acadêmicas", do tipo grammar school, que preparariam diretamente para a universidade, as escolas secundárias técnicas, que preparariam para os institutos técnicos superiores, e as escolas secundárias modernas. Na Escócia, as escolas eram divididas em escolas secundárias senior (5 anos de estudos) e escolas secundárias junior (3 anos).

Todavia, o problema da distribuição se revelou mais difícil ainda que o da seleção. Não obstante as pesquisas incessantemente feitas na Grã-Bretanha logo antes e depois da reorganização de 1944, não foi possível preparar um exame ou uma série de testes capaz de distribuir os alunos de 11 anos entre os três tipos psicológicos tidos como base do sistema do ensino secundário. Verificou-se que, no conjunto, a correlação entre as capacidades das crianças daquela idade era muito elevada, isto é, que as crianças superdotadas para os estudos técnicos eram as mesmas que eram superdotadas para os estudos de cultura geral. A proporção de crianças cujas capacidades eram sensivelmente diferentes nesses dois domínios era por demais fraca, para que uma investigação a este respeito pudesse ser útil para resolver o problema geral da distribuição. Pelo contrário, a seleção das crianças para a grammar school parecia oferecer bons resultados e as autoridades estavam dispostas a se contentar com uma simples divisão entre

crianças adaptadas à grammar school e crianças inadaptadas à grammar school. As escolas secundárias técnicas não atraíram os efetivos previstos e o seu número não aumentou proporcionalmente à expansão do ensino do 2.º grau. Algumas autoridades locais extinguíram-nas; outras reuniram as escolas técnicas às grammar schools, outras às escolas modernas, de sorte que várias regiões têm antes um sistema bipartido do que tripartido.

Os resultados das pesquisas científicas e os das numerosas experiências realizadas na Grã-Bretanha pelas autoridades locais parecem demonstrar que, para os estudos primários correntes, as únicas capacidades que se podem medir com razoável grau de exatidão são as que se baseiam no trabalho normal da escola, isto é, antes de tudo as faculdades de raciocínio verbal e abstrato. Para que se apliquem medidas de igual valor em outros setores, como os conhecimentos práticos ou técnicos, conviria que as crianças tivessem possibilidades iguais de desenvolver capacidades desse gênero. Como esta possibilidade não existe nas escolas primárias comuns, é impossível avahar numerosas capacidades virtuais das crianças. Já se começa a perceber que uma distribuição entre tipos de ensino diversificados deve basear-se num ensino extenso e comum a todas as crianças, permitindo o desenvolvimento de dons virtuais muito variados. Isto explica a tendência de achar que todas as crianças deveriam frequentar a escola durante um período mais longo e que a separação final entre tipos de escolas diferentes deveria ser retardada ao menos até o 2.º ciclo do ensino do segundo grau.

Eis a razão pela qual a Grã-Bretanha, a França⁶ e muitos outros países se empenharam em adotar, em todos os tipos de estabelecimentos do 2.º grau, um currículo comum para o primeiro e mesmo o segundo ano e submeter os alunos a uma observação cuidadosa, a fim de surpreender a eclosão de capacidades que poderiam justificar uma mudança de escola ou de curso. Na prática, são numerosas as dificuldades por vencer. De início, os diferentes tipos de *escolas* secundárias encaram o ensino de ma-

6 Roger Gai, *L'Orientation Scolaire*, 2.ª ed., Paris. Presses Universitaires de France, 1955.

neira muito diferente. O liceu francês e a grammar school, por exemplo, adotaram, há várias gerações, um programa de seis ou sete anos e iniciam cedo o estudo de matemática e línguas vivas. No caso do Gymnasium clássico na República Federal Alemã, com o seu programa de estudos de nove anos, ou da Itália, cerca de 1930, com o ginnasio, o liceo e o istituto magistrale, poucos professores opinam pelo retardamento do início do seu tipo peculiar de ensino, sob a alegação de que um pequeno número de crianças poderia encontrar-se em uma escola que não lhes convém e, assim, teria necessidade de mudar de escola. Por outro lado, as grammar schools em geral não possuem instalações que lhes permitam ensinar matérias práticas variadas, a fim de certificar-se se alguns de seus alunos estariam melhor colocados em escolas de orientação técnica. As escolas modernas, ao contrário, raramente dispõem de professores suficientemente qualificados para lecionar disciplinas de cultura geral e disciplinas técnicas específicas, e, assim, descobrir as crianças que deveriam ser transferidas para outros tipos de escola e lhes dispensar o ensino preparatório que se faça necessário para esse fim. Em parte alguma se verifica que as transferências de um tipo de escola para outro sejam tão frequentes quanto seria necessário para corrigir erros notórios de seleção. E os professores das escolas modernas tampouco desejam transferências desse gênero; a fim de aumentar o prestígio das suas escolas, eles preferem conservar os alunos bem dotados e lhes asseguram o melhor ensino possível. Desta situação resulta que os diferentes tipos de escola tendem a uniformizar-se; pode-se citar, como exemplo, a maneira pela qual as escolas secundárias e as escolas técnicas de Nova Zelândia tendem, umas e outras, a se transformar em um tipo análogo de escola multilateral ou polivalente.

Na Grã-Bretanha, na França e em diversos outros países, não tendo dado bons resultados os métodos de distribuição baseados em exames ou em uma série de testes, procurou-se utilizar os pareceres que os professores da escola primária podem dar sobre os alunos que estiveram sob sua orientação durante vários anos. Esta operação, porém, apresenta duas dificuldades principais. Primeiro não é fácil estabelecer um método racional e digno de confiança

que permita tornar comparáveis avaliações diferentes. Se é verdade que as fichas escolares ajudam a orientar as crianças e seus pais e, para tal fim, são usadas em diversos países, como a República Federal Alemã, Ceilão, o Chile e o Japão, é difícil deixar de considerá-las como um simples índice para uma seleção ou distribuição. A segunda dificuldade é ainda mais grave; trata-se, como foi indicada acima, da necessidade de organizar um programa mais extenso que o programa corrente das escolas primárias e que permitiria aos jovens alunos praticar diversos gêneros de atividades e assim revelar as suas aptidões.

Os países que parecem estar em condições de ministrar um ensino tão variado na primeira fase do segundo grau são aqueles que, como o Canadá, os Estados Unidos, o Japão e alguns outros, possuem escolas secundárias do primeiro ciclo unificadas e polivalentes, nas quais se procura descobrir as aptidões antes da especialização do segundo ciclo. Inspirando-se neste sistema, várias autoridades locais de ensino na Grã-Bretanha estudam meios de reduzir a diversidade das escolas durante o 1.º ciclo do ensino do segundo grau. Algumas delas decidiram adotar o sistema da escola polivalente, como já haviam feito Londres e o Middlesex. Certas autoridades não administram senão dois tipos de escola, uma clássica-técnica (**grammar-technical**) e outra moderna. Outras estudam a possibilidade de criar escolas multilaterais ou bilaterais. No Leicestershire planeja-se uma solução mais radical, dividindo o ensino secundário em dois ciclos de três anos, o primeiro dos quais seria um ciclo comum precedendo a diferenciação do ciclo superior.⁷

A experiência britânica foi minuciosamente descrita porque revela as possibilidades abertas e as impossibilidades suscitadas pela distribuição das crianças de 11 anos, em escolas de tipos diferentes. Em suma, não obstante múltiplas pesquisas e numerosas experiências dos diferentes métodos, não foi possível realizar aquilo que havia sido encarado pelos autores do **Education Act** de 1944, isto é, suprimir a seleção por meio de exames competitivos

7 Stewart C. Mason. The Leicestershire Experiment, Londres, Councils and Educational Press, 1957.

e substituí-la por uma distribuição baseada na avaliação das aptidões. Desde 1946, um comitê constituído pela National Union of Teachers assinalava que era, infelizmente, obrigada a concluir que o único critério fidedigno era a demonstração pelo aluno de sua aptidão ou inaptidão em seguir o ensino ministrado na grammar school.⁸ De fato, dez anos mais tarde, a maioria das autoridades locais ainda baseia a distribuição das crianças em provas padronizadas de língua inglesa e aritmética e um teste de raciocínio verbal; preenchidas as vagas das grammar schools, as outras crianças vão para uma escola secundária moderna, com exceção de algumas superdotadas, que escolhem a escola técnica.

Assim, a Grã-Bretanha conserva ainda, em grande escala, um sistema de seleção fundado no trabalho escolar realizado na escola primária. Entretanto, é na adoção de métodos seguros e válidos, capazes de avaliar e examinar as aptidões e as capacidades escolares, que a Grã-Bretanha tem feito os maiores progressos. Entre outros países europeus que selecionam por meio de exame e entre os das outras partes do mundo que se inspiram em seus métodos, somente um pequeno número adotou métodos tão seguros de padronização ou normalização das notas ou das apreciações utilizadas para a seleção. Na França, por exemplo, a admissão aos liceus e colégios era, até 1957, baseada no resultado de exames que abrangiam um ditado, uma prova de compreensão de um texto de leitura e problemas de aritmética. Contudo, pesquisas demonstraram que, mesmo para um quesito aparentemente tão objetivo como um problema de aritmética resolvido por alunos do último ano de escola primária, as notas atribuídas pelos examinadores podem ser muito variáveis; utilizado o sistema tradicional de 0 a 20, as notas atribuídas em certos casos pelos examinadores apresentaram diferenças que iam até 14 pontos na avaliação de uma mesma resposta.⁹ Para obter uma avaliação segura, é preciso que a prova seja composta de numerosas operações, graduadas cientificamente por ordem de dificuldade e que o critério de atribuição de nota seja objetivo.

8 National Union of Teachers, Consultative Committee on Transfer from Primary to Secondary School, Report, Londres, Even. 1949.

9 Gaston Mialaret. "Comment augmenter l'objectivité des examens et concours", International Review of Education (Hamburgo), vol. IV. n.º 3. 1958. p. 275-88.

Quando, como acontece em alguns países, cabe principalmente aos próprios mestres escolher as crianças para as vagas disponíveis nas escolas que fazem seleção, as normas admitidas em determinada região correm o risco de ser ainda mais variáveis. com o fim de diminuir os riscos de engano que apresentam os métodos deste gênero, pensou-se recentemente em indagar dos pais se possuem, sobre o desenvolvimento e as aptidões de seus filhos, informações que não tenham sido reveladas normalmente, e em interrogá-los acerca das ambições escolares e profissionais que alimentam para seus filhos. Métodos desse gênero poderiam completar com proveito os resultados escolares, se as escolas entre as quais os alunos deveriam ser distribuídos tivessem a mesma reputação do ponto-de-vista social e pedagógico. Quando certos tipos de escola têm, porém, mais prestígio que outros, é natural que elas atraiam mais alunos do que poderiam comportar, cabendo aos mestres a responsabilidade da decisão final. Um método experimentado em certos pontos da República Federal Alemã e outros países consiste em considerar o primeiro ou os dois primeiros anos da escola secundária como um período de experiência. Tal método representa certa vantagem: se uma criança é incapaz de produzir trabalho satisfatório em um *Gymnasium*, poderá ser colocada em uma escola de tipo menos clássico. O processo inverso é raramente realizável, pois existe ainda certa diferenciação, desde o começo, entre os currículos dos diversos tipos de escolas, e, como o demonstram as pesquisas feitas na Inglaterra, os alunos das escolas secundárias modernas são menos suscetíveis de desenvolver-se intelectualmente que os das escolas mais acadêmicas. Por conseguinte, é pouco provável que muitos dêles sejam julgados em condições de passar para uma escola superior àquela em que foram inicialmente colocados. Um sistema prático de transferência durante o 1.º ou 2.º ano parece subordinar-se à existência de um programa comum de estudos. como se deram conta reformadores na França, desde a criação das classes de orientação, por Jean Zay, em 1937, e como o indicaram experiências feitas na Itália, é difícil chegar a esse plano comum se as classes elementares continuam vinculadas a tipos de escola nitidamente distintos, que dão a seus alunos uma formação especial.

A reforma escolar sueca já descrita levava em conta verdadeiras análogas referentes aos perigos de uma seleção demasiado apressada, tendo a Suécia tomado a decisão radical de unificar completamente o período do ensino primário e o do 1.º ciclo do ensino secundário. Desde 1937, estudos feitos sobre o valor dos exames de admissão às escolas secundárias demonstravam que havia pouca relação entre o bom êxito nesses exames e o sucesso na escola secundária e que um bom número de candidatos reprovados teriam mais êxito do que certos candidatos aprovados.¹⁰ Verificou-se, igualmente, que os professores do ensino primário que estavam em condições de classificar, com segurança, os seus alunos de acordo com o seu trabalho, assinalavam que as provas de sueco e de aritmética do exame de admissão à escola secundária afastavam muitos alunos que, a seu ver, eram capazes de fazer estudos secundários e, em compensação, admitiam alunos que eles sabiam menos capazes. Mesmo quando o Conselho do Ensino deu instruções rigorosas sobre a atribuição de notas, e depois do emprego de métodos para sua padronização, os resultados não foram satisfatórios. Em 1949, deixou-se de recorrer a exames externos e passou-se a utilizar as notas conferidas pelos professores das escolas primárias. Foram feitos esforços em tornar comparáveis as notas dos diferentes professores, baseando as notas em uma escala padronizada de sete pontos. Chegou-se à conclusão de que as notas dos professores eram tão precisas como as dos exames externos; mas, de fato, nenhum dos dois sistemas era satisfatório e, de novo, indagou-se se uma diferenciação naquela idade seria possível ou oportuna.

Em 1946, foi constituída uma comissão escolar para estudar as possibilidades de reforma do ensino do 2.º grau na Suécia. Inspirando-se nos projetos ingleses daquela época, a comissão procurou saber se as crianças podiam ser divididas em dois tipos — teórico e prático — no fim do ensino primário e se era possível

10 Fritz Wigforss. *The Entrance Examination in View of Later School Performances*, Estocolmo, Norstedt & Soners, 1937. Stellan Orrgard. *High School Entrance tests and the Work of the Primary School*, Estocolmo, Norstedt & Soners, 1937. Olle Flodby, *Marking in the Swedish Elementary School, 1940-1953*, Estocolmo. Universidade de Estocolmo. Instituto de Educação, 1955.

fazê-las seguir ensinamentos diferentes. A Comissão decidiu empreender pesquisas importantes sobre a natureza das aptidões teóricas e práticas e sobre as relações entre estes dois tipos. As pesquisas demonstraram, como havia sido notado na Grã-Bretanha, que, para a maioria dos alunos, as notas das provas de aptidão teórica e as das provas de aptidão prática eram muito próximas umas das outras, e que somente em alguns casos bastante raros se verificava uma diferença considerável entre estas aptidões. A conclusão geral foi, como dantes, que, nesse nível de idade, as aptidões específicas não podiam ser discernidas com segurança e que a seleção devia, pois, ser baseada necessariamente na aptidão geral para os estudos. A Comissão se preocupou com uma importante consequência daquela conclusão: com efeito, se os alunos, possuindo boas aptidões para os estudos, eram colocados nas escolas de cultura geral, a maioria dos alunos mais bem dotados do ponto-de-vista prático, seriam igualmente colocados nessas mesmas escolas; automaticamente as escolas e as seções técnicas seriam então privadas dos alunos que deveriam constituir a sua elite. A Comissão achou que uma seleção desse gênero apresentava consequências sociais e econômicas nocivas; decidiu, então, que o período de ensino unificado seria elevado para nove anos, a fim de dar maiores possibilidades de observação e de orientação no decorrer destes anos em que começa a adolescência, durante os quais as capacidades começam a se manifestar com maior clareza. "

Sistemas de ingresso **no ensino de 2.º grau** por promoção

Em diversos países, notadamente na Europa Oriental, onde existe um sistema de ensino unificado até o fim do 1.º ciclo do ensino do 2.º grau, isto é, a idade de 14 ou 15 anos, a admissão à escola secundária do 1.º ciclo não é automática, mas sim reservada aos alunos que manifestamente possuem conhecimento satisfatório das principais matérias do currículo da escola primária. Aquêles que faltarem deverão passar mais um ano na escola pri-

11 John Elmgren, *School and Psychology: a Report on the Research Work of the 1946 School Commission*, Estocolmo, Essette. 1952.

maria e aquêles que continuarem a apresentar péssimos resultados poderão ser colocados em classes ou escolas especiais. As condições de organização dos exames de promoção, a relação dos assuntos para os exames e o sistema de atribuição de notas são geralmente determinados e fixados pela autoridade central do ensino, porém a realização propriamente dos exames é deixada aos cuidados dos professores.

No fim do 1.º ciclo da escola secundária, os exames que dão acesso ao 2.º ciclo são geralmente organizados por uma comissão composta de professores da escola, de representantes das autoridades do ensino e dos funcionários da municipalidade e de professores da escola secundária do 2.º ciclo que os alunos aprovados nos exames irão frequentar.

As modalidades do exame variam de um país para outro. A título de exemplo, eis um método empregado recentemente na Romênia. Os alunos do 4.º ano da escola primária que atingiram um nível satisfatório em tôdas as matérias podiam apresentar-se ao exame, que versava sobre o romeno, a língua de uma das minorias nacionais, e a matemática. A prova de língua comportava geralmente o ditado de uma passagem de 80 ou 90 palavras, tirada do livro de leitura usado em aula, e a prova de matemática compreendia um problema e exercícios tirados do programa do ano. Para prova escrita, os problemas eram escolhidos pelo examinador e cada pergunta estava inscrita em uma ficha de exame; os candidatos sorteavam as questões. Este método comporta um elemento considerável de acaso, pois é difícil, senão impossível, garantir que tôdas as fichas apresentem uma dificuldade igual. Todavia, para dar a nota final, leva-se geralmente em consideração não só o resultado do exame, como também o trabalho do aluno no decorrer do ano.

Há tendência, nesses países, para suprimir os exames de promoção, exceto no fim do 1.º ciclo da escola secundária, para a admissão ao segundo ciclo. Para promoção à série superior, leva-se cada vez mais em conta o julgamento do mestre sobre a qualidade do trabalho efetuado durante todo o ano escolar. Exige-se igualmente um mínimo de trabalho para que os alunos possam

passar de uma série para a seguinte; daí resulta que uns tantos alunos repetem as séries, passando cada classe a ter alunos com idades muito diferentes. Das pesquisas efetuadas em diferentes países, resulta, contudo, que as crianças atrasadas acabam por atingir um nível superior, se forem mantidas em classes com alunos mais ou menos de sua idade. Aliás, quando se tiver remediado a penúria de edifícios e de professores, é provável que prevaleça no primeiro ciclo da escola secundária a tendência de promover os alunos para a série superior, sem recorrer a exame e sem exigir um determinado mínimo de conhecimentos.

Conclusão

Os países que decidiram considerar os anos compreendidos entre as idades de 11 ou 12 e de 14 ou 15 anos como pertencentes ao primeiro estágio do ensino secundário — mas que conservam um sistema pelo qual as crianças têm sido tradicionalmente distribuídas muito cedo entre tipos diferentes de escola — todos eles tiveram dificuldades em tornar esta distribuição equitativa. No decorrer dos dez últimos anos, numerosos educadores chegaram à conclusão que ela deveria ser baseada num período de orientação, no curso do qual os alunos não seriam irrevogavelmente distribuídos entre tipos diferentes de ensino. Na prática, foi difícil organizar o currículo variado que é necessário à orientação, e considera-se geralmente que se deve dispor de uma escola comum no nível do primeiro ciclo do ensino de 2.º grau. A Suécia, por sua parte, instituiu uma *enhetsskola* bastante parecida com as escolas dos países da Europa Oriental. Em outros países, notadamente no Japão, criou-se ou está em via de criar-se um sistema de escolas do 1.º ciclo secundário análogo ao dos Estados Unidos. Se esses métodos apresentam certas diferenças, eles têm um ponto comum, no sentido de não tentarem distribuir os alunos de 11 ou 12 anos entre escolas secundárias de tipos diferentes. No quadro de uma escola comum para o primeiro ciclo secundário, eles tentam, de preferência, dar um ensino geral e, ao mesmo tempo, determinar, pela observação do trabalho dos alunos, qual será — para cada um deles e no estágio superior — a melhor forma de especialização. Os problemas gerados pela orientação e a distri-

buição dos alunos são resolvidos no quadro da escola comum, e a experiência desses países fornece informações interessantes sobre as possibilidades do período de orientação comum, comparado aos outros métodos de distribuição final dos alunos entre cursos ou escolas especializadas. A escola secundária americana do 1.º ciclo e as outras escolas deste tipo foram criadas para assegurar uma transição menos brusca entre a escola primária e a escola secundária. É, pois, este o problema que será agora examinado.

ARTICULAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO com O ENSINO PRIMÁRIO

Vimos que a maioria dos países europeus e aquêles países que sofreram a influência da Europa na evolução de seu sistema de ensino, vêm-se esforçando constantemente, há cinqüenta anos, em facilitar o acesso dos alunos das escolas primárias as escolas secundárias. Entretanto, os problemas de acesso não são os únicos a exigir solução: há, ainda, os de transição e de articulação entre os dois graus de ensino, problemas que são igualmente difíceis e estão longe de uma solução satisfatória. Sua existência resulta do fato que, na origem e no decurso do século XIX, as escolas primárias e secundárias tinham por finalidade ministrar ensinos de natureza diferente e comportavam objetivos, currículos, métodos de ensino e espírito diferentes. A divisão entre esses dois ensinos não desapareceria automaticamente quando alunos de um destes tipos de escolas passavam para classes de uma escola de outro tipo.

No século XIX, o ensino primário, quase em tôda parte, era considerado como um meio de fazer das crianças das classes inferiores trabalhadores honestos, assíduos e alfabetizados. Inicialmente, a alfabetização, os principais dogmas religiosos e os preceitos vigentes de moralidade constituíam todo o seu currículo. Pouco a pouco, com os progressos da ciência, da indústria, do comércio e das idéias democráticas, esse currículo se ampliou, mas a tendência da época consistia em perseverar na aquisição de conhecimentos úteis ao trabalhador e ao cidadão, de preferência a

desenvolver a aptidão do raciocínio e a formação de juízo sobre os problemas da vida. Sob a influência da nova ciência pedagógica em formação, a arte do ensino atingiu nível elevado. Os fatos fundamentais eram ordenados e apresentados metódicamente por mestres formados na arte de expor, os alunos memorizavam esses fatos e eram submetidos a provas e exames por inspetores. Os próprios professores, segundo o padrão da época, não eram muito instruídos; em geral, só haviam feito estudos primários, seguidos de uma aprendizagem de aluno-mestre e de certa assimilação dos métodos de ensino em uma escola normal. Naquele tempo, era inevitável a insistência de modo excessivo nos exercícios de memória e em métodos de ensino antes formais que funcionais. Parece, aliás, que isto sempre ocorre no começo de todo novo sistema de ensino que se dirige inicialmente a uma população iletrada, não possuindo os próprios mestres mais do que as noções mais rudimentares dos conhecimentos modernos. Tal é, atualmente, a situação em vastas regiões do mundo, e os problemas aqui descritos, na medida em que interessam à conexão entre o ensino primário e o secundário, ainda poderão surgir em muitos países subdesenvolvidos.

Os métodos do século XIX eram baseados em certas hipóteses pedagógicas, notadamente as seguintes: primeiramente, é pelas idéias incutidas no espírito que se pode influir sobre as atividades e o comportamento dos seres humanos; segundo, é possível elaborar a título definitivo um conjunto de conhecimentos positivos que todos os cidadãos deveriam assimilar; terceiro, esse conjunto de conhecimentos é divisível em seções dispostas em uma ordem lógica ou psicológica, de maneira que se possa inculcá-las progressivamente nos alunos, no decorrer de seus estudos. As hipóteses desse gênero e as práticas educativas que delas decorrem tiveram por efeito produzir nos mestres e nos alunos uma tendência para respeitar os fatos e as informações básicas, seja qual fôr a relação que tenham com as suas necessidades pessoais, e não prezar o manejo das idéias e até mesmo dele desconfiar. Os franceses deram a esta maneira de pensar o nome de espírito primário, para distinguir do espírito formado pelo ensino secundário e superior.

A própria noção de formação intelectual sofreu a influência da distinção social entre as "classes superiores" e as "classes inferiores" na Europa do século XIX. As classes superiores constituíam os verdadeiros meios dirigentes em seus Estados respectivos; somente elas tinham os recursos e os lazeres necessários para cultivar a erudição, a filosofia, a ciência e as artes. Os educadores daquela época consideravam que esta elite devia ter consciência da sua missão nacional ou internacional, inspirando-lhe sua ação política; pensavam que ela devia estar em condições de enfrentar e resolver os problemas políticos e de relações humanas, tanto como os problemas econômicos, científicos e tecnológicos. Esta elite devia poder tirar proveito do desenvolvimento da cultura humana e dela participar. Tal era o papel de uma classe que dispunha de lazeres para cultivar os atrativos da vida. Em suma, ela devia manter-se a par das fontes e da orientação da civilização, ao menos da civilização européia moderna e estar suficientemente preparada para poder orientar a sua evolução futura. O seu currículo escolar devia versar sobre o movimento da civilização, e grande parte do currículo das escolas clássicas posteriores ao Renascimento versava efetivamente sobre esses assuntos. Os jovens estudantes começavam por aprender as línguas da Grécia e de Roma e, mais tarde, as línguas modernas que possuíam literatura importante; na escola secundária, começavam por estudar a cultura antiga e moderna, que iria tornar-se a preocupação principal das universidades no começo do século XIX; iniciavam-se na matemática não como instrumento de trabalho, mas como meio de formar as faculdades de raciocínio e lógica e mais tarde passavam para as ciências físicas. A escola secundária e a universidade eram consideradas como parte de um processo contínuo de educação da juventude das classes superiores. Entre esta concepção e a da escola primária havia um abismo que se revelava nos currículos, nos métodos de ensino e nas atitudes. Quanto aos currículos, as matérias típicas do ensino primário eram as seguintes: leitura na língua materna, ortografia, caligrafia, aritmética comercial corrente, e alguns conhecimentos gerais de geografia, de história e de ciências naturais, a formação da coordenação da mão e da vista por meio do desenho de imitação e do trabalho

manual, e finalmente o canto e a instrução religiosa. As matérias do ensino secundario eram: grego, latim, linguas estrangeiras modernas, história antiga e moderna, geometria euclidiana. álgebra, aritmética superior e ciências físicas e naturais. Desde o século XIX, as opiniões de educadores dos diversos países da Europa apresentavam diferenças de ordem nacional que exerceram uma influência característica sobre os currículos. Os franceses, conscientes do papel principal de seu país na cultura europeia, insistiam no livre jogo da inteligência e das idéias; os alemães acentuavam a importância de erudição filosófica; os ingleses eram muito conscientes do seu papel de nação colonizadora. Essas diferenças entre os ensinos secundários eram consideráveis, mas eram menos importantes que a diferença fundamental entre o ensino primário e o ensino secundário.

Não é possível fazer distinções tão precisas entre os métodos de ensino. Grande parte do trabalho das escolas secundárias apelava para a memorização, em razão do papel importante desempenhado pelo ensino das línguas estrangeiras e, mais tarde, de todo um conjunto de conhecimentos científicos. Entretanto, ao menos para os jovens que prosseguiam os seus estudos secundários até o fim, este ensino fundamental abria perspectivas históricas, ampliava o campo das idéias e da especulação, desenvolvia o sentimento e a sensibilidade. Assim nasciam entre o espírito do mestre e o do aluno sistemas de relações muito diferentes daqueles que o ensino dos fatos elementares supõe. Nas condições mais favoráveis, especialmente durante seus últimos anos, o ensino ministrado nas escolas secundárias sofria influência do espírito de pesquisa incessante, da discussão das idéias e da erudição aprofundada e especializada que caracteriza o bom ensino universitário. A diferença entre os resultados obtidos nos dois tipos de escola era devida, em parte, ao fato de o aluno da escola primária terminar sua instrução durante os anos em que se forma a adolescência, isto é, no momento em que o aluno da escola secundária ainda estava no início de seus estudos. Contudo, não era só esta duração desigual da formação intelectual que distinguia estes dois ensinos; os próprios métodos apresentavam diferenças

importantes, notadamente pelo motivo seguinte: graças as suas ligações com a universidade, os melhores mestres do ensino secundário haviam adquirido um entusiasmo esclarecido pelas matérias que ensinavam.

A escola secundária de 1.º ciclo nos Estados Unidos

Quanto mais diferentes eram as escolas primárias das secundárias, mais difícil se tornava estabelecer ligação entre elas, quando os alunos começaram a passar de uma para a outra. De modo geral, o problema consistia em modificar o currículo, os métodos, a disciplina e o espírito do ensino durante os últimos anos do primário e os primeiros anos do secundário, de modo que o primeiro pudesse conduzir naturalmente ao segundo. O problema apresentava dois aspectos: um, quando surgia em um sistema onde existia grande diferenciação inicial entre tipos de escola de nível secundário, como era o caso da maioria dos grandes países europeus; e o outro, quando se tratava de um sistema relativamente pouco diferenciado, como nos Estados Unidos e certos domínios britânicos. Foi inicialmente nestes últimos sistemas que o problema começou a tomar proporções importantes.

Em uma época remota, esses países haviam criado sistemas completos de ensino primário que duravam geralmente oito anos, começando desde a idade de cinco ou seis anos; pelo fim do século XIX, a grande maioria das crianças terminava seus estudos primários e um número crescente ingressava logo na escola secundária. As escolas secundárias dos Estados Unidos, cujos cursos duravam quatro anos, ainda sofriam, sob muitos aspectos, a influência das escolas européias, particularmente em sua função de preparar para a universidade. As universidades se esforçavam em adequar seu ensino a normas internacionais, em conformidade com as quais estabeleciam suas condições de admissão; e as da Europa baseavam o seu trabalho nas matérias lecionadas nas escolas secundárias, cujo ensino durava até nove anos na Alemanha e sete na França e na Inglaterra. Era, pois, inevitável começar, rapidamente e sem delongas, o estudo das matérias tradicionais, as línguas estrangeiras, a matemática e as ciências físicas,

a fim de poder levá-las em quatro anos até o nível de admissão à universidade. Na Nova Zelândia, a situação era essencialmente a mesma, tendo sido, porém, alcançada de um modo um pouco diferente. As primeiras escolas secundárias urbanas da Nova Zelândia tinham sido fundadas segundo o modelo das **public schools** inglesas. Elas recebiam rapazes de 13 ou 14 anos que já haviam estudado elementos de latim e outras disciplinas secundárias em uma escola ou seção preparatória, preparando-os, em três ou quatro anos, para o exame vestibular da universidade. Desta forma, as normas de seu ensino se fixaram sòlidamente. Mais tarde, instituíram o sistema dos "lugares gratuitos" e, então, as escolas secundárias se encheram logo de alunos das escolas primárias que não tinham tido a vantagem de uma formação preparatória inicial e para os quais a transição era muito brusca. As seções preparatórias da maior parte das escolas foram finalmente suprimidas e todos os alunos tiveram de passar da escola primária para a a escola secundária.

uma primeira tentativa para facilitar a transição entre os dois sistemas foi feita nos Estados Unidos. No princípio do século XX, a maioria das crianças freqüentava a escola primária durante oito anos, dos 6 aos 14 anos; a maior parte delas não prosseguia nos seus estudos e as outras entravam em uma escola secundária, cujo ensino durava quatro anos. Conquanto fosse franqueada a tôdas as crianças que haviam feito seus estudos primários, a escola secundária ainda insistia em sua missão de preparar para a universidade e para o ensino superior. O **Committee of Ten**, instituído em 1892 pela **National Education Association**, com o fim de examinar os meios de uniformizar de certo modo as diferentes vias de acesso ao ensino secundário, elaborou um relatório cujas conclusões exerceram influência sobre o funcionamento das escolas secundárias durante trinta anos; os currículos que êle recomendava eram, contudo, muito acadêmicos. Propunha, por exemplo, que todos os alunos estudassem as matérias seguintes: inglês, uma língua estrangeira, álgebra, geometria, trigonometria, física, química e história antiga. Esse relatório prescrevia, além disto, que tôdas as matérias da escola secundária deviam ser ensinadas a todos os alunos do mesmo modo e

até no mesmo nível, quaisquer que fossem a sua provável vocação e a duração de seus estudos escolares.

Dada a grande importância atribuída à preparação para a universidade, era inevitável que houvesse uma separação importante entre a escola primária e a secundária. O estudo de muitas matérias novas era iniciado, no mesmo tempo, e devia ser levado em quatro anos até o nível de admissão à universidade. Nas escolas maiores, cada matéria era ensinada por professores especializados, em lugar de haver, como nas escolas primárias, apenas um mestre para cada classe. O aluno devia, logo ao ingressar na escola secundária, escolher o curso que desejava seguir, sem que, para tanto dispusesse de uma experiência suficiente.

Durante a segunda metade do século XIX, em diferentes partes dos Estados Unidos, houve repetidos esforços no sentido de organizar escolas diferentes para os alunos das duas últimas séries da escola primária, a fim de proporcionar-lhes um ensino mais amplo e melhor prepará-los para um trabalho futuro ou para estudos mais elevados. Contudo, a tendência reformista não se acentuou senão em princípios do século XX, principalmente em consequência do relatório de outro comitê da National Education Association, o Committee on the Six-Year Course of Study. Publicado em 1907, recomendava que os doze anos do ensino público fossem divididos, igualmente, entre o ensino primário e o secundário. O comitê achava que o fato de o ensino secundário começar mais cedo oferecia importantes vantagens. Em primeiro lugar, os alunos poderiam abordar mais moços o estudo das línguas estrangeiras, das ciências e dos trabalhos manuais, graças aos mestres especializados, aos laboratórios e ao aparelhamento das escolas secundárias. Em segundo lugar, seria possível familiarizar mais gradativamente os alunos com as matérias do ensino secundário, iniciando-os no estudo das línguas estrangeiras pelo método direto e no da matemática e das ciências por meio de trabalhos práticos. Tal sistema permitiria atenuar o caráter repentino da transição entre a escola primária e a escola secundária. Esta extensão do ensino secundário, que passava a incluir os últimos anos do período primário, não tinha por objetivo ganhar tempo, mas sim assegurar melhor adaptação das crian-

ças aos seus novos estudos. Ao mesmo tempo, alunos que, em outras circunstâncias, teriam abandonado a escola prematuramente, poderiam ser estimulados, pela facilidade da transição, a continuar os seus estudos secundários além do 8.º ano.

Procedeu-se, então, à reorganização de numerosos sistemas escolares obedecendo à fórmula de seis anos de estudos secundários. Algumas escolas secundárias assim reorganizadas eram escolas completas de seis anos; outras eram escolas secundárias do primeiro ciclo (junior high schools) de três anos, que preparavam ao 2.º ciclo secundário (senior high schools) igualmente de três anos. Se o ensino secundário do primeiro ciclo tivesse por objetivo tão-somente facilitar a transição entre a escola primária e a secundária, não teria sido verdadeiramente necessário criar escolas separadas do primeiro ciclo; mas, de fato, outras funções que surgiram progressivamente, desempenharam papel decisivo nesta evolução. Em primeiro lugar, essa reforma animou os alunos, que antes faziam apenas a escola primária de oito anos, a permanecer na escola durante o ano suplementar, a fim de fazer três anos de estudos secundários do primeiro ciclo antes de começar a trabalhar ou de receber uma formação profissional especializada. No conjunto, estes moços não tinham intenção de fazer estudos superiores, e o currículo preparatório para a universidade parecia pouco adaptado às suas necessidades. As escolas se empenharam, pois, em dar um ensino mais útil aos alunos que provavelmente não continuariam os seus estudos depois dos 15 anos; disto resultou uma extensão dos cursos práticos pré-profissionais. Em segundo lugar, como alguns desses alunos prosseguiam seus estudos no nível do segundo ciclo secundário, e como os cursos deste ciclo tendiam cada vez mais a diversificar-se, tornou-se necessário organizar uma orientação escolar e profissional na fase do primeiro ciclo secundário.

Nas décadas seguintes, as escolas secundárias de 2.º ciclo voltaram a ter o amplo alcance que havia caracterizado as antigas "academias", e, a pouco e pouco, começaram também a atrair maior número de alunos. À medida que se processava esse prolongamento da escolaridade para todos os alunos, tornava-se cada vez mais necessário desenvolver a função orientadora da

escola secundária de 1.º ciclo, em lugar de seu trabalho de educação terminal. Mesmo onde nenhuma escola secundária de 1.º ciclo se estabelecia autônomoamente, o 1.º ciclo da escola secundária completa assumiu organização característica, a fim de livremente exercer suas funções específicas.

A passagem da antiga organização (oito anos de escola primária mais quatro de escola secundária) para a nova continuou regularmente até a Segunda Guerra Mundial, e, desde então, o brusco aumento dos efetivos das escolas secundárias tem acelerado sensivelmente a transformação, de sorte que o número dos alunos é atualmente mais elevado nas escolas do tipo novo que nas antigas. Conquanto a passagem do ensino primário para o secundário seja feita, agora, no sétimo ano de escolaridade em quase todos os Estados Unidos, existe ainda grande diversidade na organização do período secundário. A escola secundária completa de seis anos, dividida em 1.º e 2.º ciclos de três anos cada um, parece ser mais usual; em seguida, vêm as escolas secundárias separadas, de 1.º ou 2.º ciclo, de três anos cada uma. Além disto, existem organizações escolares dos tipos 6-2-4, 6-2-5, 6-4-2 e 6-4-4 anos, das quais algumas resultam, sem dúvida, da dificuldade de encontrar locais para alunos em número cada vez maior e da necessidade de utilizar, ao máximo, todos os prédios escolares disponíveis. Os tipos 6-3-3 ou 6-6 parecem ser, contudo, os mais apreciados do ponto-de-vista pedagógico geral.

Considera-se ordinariamente que a instituição do 1.º ciclo secundário, como período de estudos comuns com características próprias, atingiu os objetivos principais da reorganização. Este período assegura, por um lado, um fundo de ensino geral, que visa ao desenvolvimento pessoal dos jovens adolescentes, e, por outro lado, certo número de matérias optativas que permitem aos alunos orientar-se para diferentes ramos possíveis de estudos ou trabalhos ulteriores, e escolher, conscientemente, entre os cursos mais especializados da escola secundária do segundo ciclo. Deste modo, a separação entre o currículo primário e o secundário está em vias de desaparecer; além disto, os estudos secundários tradicionais são iniciados mais cedo por crianças que tiveram a possibilidade de escolher, partindo de uma experiência

real da sua natureza. A transição se acha agora facilitada de outras maneiras. Na escola primária, um só mestre ensina tôdas as matérias, enquanto que na escola secundária, os alunos têm em geral um professor para cada matéria. O ensino do primeiro ciclo secundário constitui a transição entre dois extremos; durante o primeiro e às vêzes o segundo ano, um professor pode estar encarregado de uma classe durante a maior parte do dia e somente algumas matérias são ensinadas por professores especializados.

A nova situação do ensino nos Estados Unidos, na época atual, já tornou dispensável uma das funções originais do primeiro ciclo da escola secundária. Salvo raras exceções, este ciclo só serve de ensino final para uma pequena fração de seus alunos. como consequência do prolongamento regular dos estudos, êle se tornou simplesmente uma fase intermediária entre a escola primária e a escola secundária do segundo ciclo; é, ao que parece, a razão pela qual as escolas secundárias completas de seis anos se têm desenvolvido nestes últimos tempos mais rapidamente do que as escolas secundárias separadas do primeiro ciclo.

A escola secundária de seis anos oferece duas espécies de vantagens. Em primeiro lugar, é mais fácil organizar um currículo contínuo para tôda a duração do ensino secundário de seis anos, se o primeiro e o segundo ciclos fizerem parte da mesma escola. Além disso, nas pequenas cidades e nas regiões rurais, a escola de seis anos, graças às suas dimensões mais amplas, permite utilizar de maneira mais econômica os prédios escolares, o material e o pessoal docente especializado. De acordo com a opinião dos próprios professores do ensino secundário do primeiro ciclo, o maior perigo da escola de seis anos resulta de a pressão do segundo ciclo fazer perder de vista que os alunos que seguem estudos secundários do primeiro ciclo têm necessidades diferentes, pois que se acham em uma fase de transição da sua evolução psicológica e escolar. Os professores especializados do segundo ciclo do ensino secundário desejam que as suas matérias sejam ensinadas e que os seus métodos sejam aplicados o mais cedo possível.

À medida que se torna desnecessário dar um ensino final a alunos que deixam a escola aos 15 ou 16 anos, o currículo das escolas secundárias do primeiro ciclo visa cada vez mais a continuar um ensino de formação geral, de preferência a iniciar cedo os alunos em práticas vocacionais; e o processo de orientação incide antes em setores gerais das atividades humanas e disciplinas escolares do que em uma preparação especificamente profissional.

A escola secundária de 1.º ciclo em outros países

Em diversos países do mundo que sofreram mais ou menos a influência das práticas americanas durante os últimos cinquenta anos, o sistema de ensino foi modificado de maneira análoga, a fim de assegurar melhor transição entre a escola primária e a secundária. No Canadá, em certas províncias, foi organizado um sistema do mesmo gênero. A escola secundária do primeiro ciclo (3 anos) fornece a todos os alunos, antes do seu ingresso às escolas secundárias gerais ou profissionais do segundo ciclo, um ensino geral de nível pós-primário; em outras províncias acham-se em curso diversas experiências de reorganização das escolas primárias.

Na Nova Zelândia, tentaram, no fim do século XIX, reorganizar o ensino destinado aos alunos de 11 a 14 anos; estas tentativas, porém, não produziram resultados duradouros. A partir de 1920, foram renovadas sob duas formas diferentes: às vezes, as duas últimas séries da escola primária de oito anos eram transferidas para uma escola secundária, com o fim de constituírem o seu 1.º ciclo; na maioria das vezes, essas classes formavam uma escola distinta. Por algum tempo, foi difícil estabelecer um acordo sobre o número de anos de estudos que devia comportar o primeiro ciclo da escola secundária; os cursos de dois, três e quatro anos tinham cada um seus partidários. O problema era ainda complicado por dificuldades administrativas: os conselhos de ensino que dirigiam as escolas primárias eram, do ponto-de-vista administrativo, completamente separados dos conselhos de gestão (**board of governors**) das escolas secundárias, e esta di-

visão abrangia o pessoal docente. Nenhuma das duas partes desejava renunciar a suas escolas e, por conseguinte, tornava-se impossível fixar a duração do curso sobre bases puramente pedagógicas. Após um período de transição progressiva, reconheceu-se que a forma de reorganização mais prática era instituir uma escola intermediária de dois anos, que ficaria sob a direção dos conselhos do ensino primário e cujo pessoal seria formado na sua maior parte de mestres daquele ensino. As escolas tinham liberdade de organizar cursos de três ou quatro anos, destinados às crianças pouco dotadas que não prosseguiriam nos seus estudos na escola secundária. Na prática, o caso raras vêzes se apresentou e aquelas escolas permaneceram intermediárias entre as escolas primárias e as escolas secundárias polivalentes. Centralizada e agrupando as duas últimas classes de várias escolas primárias locais, a escola intermediária conseguiu fornecer instalações, aparelhamento e pessoal especializado que excediam os recursos da escola primária local: pôde, assim, facilitar a transição entre o primeiro e o segundo grau e permitir aos alunos ingressar nos cursos diferenciados da escola secundária do segundo ciclo, com menor probabilidade de serem encaminhados erradamente ou de fazerem má escolha. Assim como nos Estados Unidos, quase todos os alunos passam para uma escola secundária polivalente, e este fato implica já não cumprir a escola intermediária a função de escola terminal. Já não é necessário, portanto, operar uma seleção para os estudos ulteriores. Sem ter de se preocupar com exames externos de seleção, as escolas ficam livres de adaptar os seus programas e os seus métodos de ensino às necessidades dos jovens adolescentes. Para a maioria das crianças, essas escolas parecem ter conseguido preencher a lacuna existente entre a escola primária e a secundária; porém, elas são vivamente criticadas pelos professores de ensino secundário que acham que os alunos bem dotados abordam demasiado tarde o estudo de certas matérias, como as línguas estrangeiras e a matemática, que deveriam ser ensinadas desde o começo por especialistas do ensino secundário; eles afirmam também que aquêlê ensino não pode ser assegurado convenientemente pelos atuais mestres das escolas intermediárias, os quais, pela sua formação e experiência, são em geral professores do ensino primário. Final-

mente, estes mesmos mestres julgam insuficiente a duração do ensino ministrado pelas suas escolas.

Na maioria dos países que adotaram o sistema da escola secundária polivalente do primeiro ciclo, os estudos prosseguem em certo número de escolas secundárias do segundo ciclo com ensino diferenciado, de preferência a uma escola secundária polivalente do segundo ciclo. Tal é o sistema em vigor atualmente na China (Formosa) e no Japão, tendo sido igualmente recomendado para a população europeia da União Sul-Africana pela Commission on Technical Education, em relatório publicado em 1948. É interessante citar este relatório, que expõe o problema em termos muito claros. Originariamente, o sistema escolar da União era uma escola primária de sete anos que dava acesso a diferentes espécies de escolas de segundo grau, ministrando cursos mais ou menos longos de ensino comercial, técnico e geral. A Comissão desejava estabelecer, no nível secundário, relações mais estreitas entre o ensino geral e o ensino profissional, e impedir uma especialização demasiado precoce dos alunos em escolas profissionais distintas. Ela propunha uma reorganização completa do sistema, segundo o qual a escola primária abriria caminho para um primeiro ciclo secundário de três anos destinado a todas as crianças de 12 a 15 anos de idade. Reproduzindo os termos da Comissão: "Seria uma escola cujo ensino atenderia às necessidades comuns de jovens adolescentes. Seu principal objetivo seria dar um ensino geral e fundamental de tempo integral e determinar as aptidões, os gostos e as outras qualidades pessoais, permitindo orientar os estudos e a carreira futura de seus alunos."¹² Para atingir esses objetivos, a comissão achou que a escola secundária do primeiro ciclo deveria ter um currículo amplo e variado que desse a todos os alunos a possibilidade de provar as suas aptidões e seus gostos. "O maior problema que terá de defrontar a nova escola secundária do primeiro ciclo, diz o relatório, será, pois, o de levar em consideração diferenças individuais entre alunos, e este problema, à primeira vista, pode pa-

12 Union of South Africa, Commission on Technical Education, Report, Pretoria, Government Printer. 1948, p. 275.

recer insolúvel. A comissão salienta que o grande problema do ensino do segundo grau sempre foi e ainda hoje continua a ser o da diferenciação dos estudos, de acordo com as aptidões e os gostos dos alunos, e que muitas vêzes o nosso sistema de ensino reúne na mesma classe alunos de dotes desiguais e tendo feito estudos diferentes." ¹³

A escola secundária do primeiro ciclo se caracteriza pelo seu esforço em facilitar a orientação de seus alunos para as diferentes formas de ensino e para as diferentes carreiras que se abrirão para êles, preparando-os para as escolas secundárias gerais ou diferenciadas ou para as escolas secundárias polivalentes do segundo ciclo. A orientação já não é, portanto, uma decisão súbita a ser tomada no momento da passagem do primário para o secundário, na base de entrevistas rápidas ou exames limitados, mas, sim, um processo que prossegue durante tôda a duração dos estudos secundários do primeiro ciclo, em uma escola cujo currículo e organização sejam concebidos para preparar esta orientação. Podem-se empregar métodos diversos, mas todos comportam o uso de fichas escolares sobre a evolução das aptidões e interesses individuais do aluno, de modo que, no momento de decidir o futuro do menino, o mestre e os pais tenham facilmente à sua disposição informações que os habilitem a tomar decisões razoáveis. Quer se trate dos professores em geral quer dos orientadores especializados, o pessoal docente que teve ocasião de lidar com os alunos durante tôda a duração do ensino secundário do primeiro ciclo está em condições de ajudá-los a arcar com uma parte importante na escolha de seus estudos futuros e de sua futura profissão.

com o fim de reunir elementos de informação preciosos para a orientação de seus alunos, as escolas secundárias do primeiro ciclo incluem em seu currículo disciplinas optativas de várias espécies, de sorte que todo aluno pode avaliar suas próprias aptidões e apreciar o interesse durável que dedica a tal ou qual matéria ou atividade que lhe foi facultado praticar, ao mesmo tempo que prossegue nos estudos fundamentais, comuns a todos.

13 Ibid., p. 340.

Déste modo, as escolas secundárias do primeiro ciclo se empenham em basear a orientação sobre o resultado de atividades diversas, de preferência ao critério mais estreito que se baseia na relativa aptidão do aluno para a aprendizagem das matérias do curso comum. Ao mesmo tempo que se multiplicavam as atividades escolares, tôda diligência era feita em analisar o trabalho dos alunos de forma a descobrir e pesar exatamente seus pontos fortes e seus pontos fracos. O método dos testes forneceu aos professores instrumentos válidos e fidedignos de medida para completar e precisar, a este respeito, as suas impressões subjetivas.

Concepção do 1.º ciclo secundário nos sistemas que comportam uma seleção

Na maior parte dos países do mundo, os anos da primeira adolescência, de 11 ou 12 a 14 ou 15 anos, são atualmente considerados antes como a primeira fase do ensino de segundo grau para todos os alunos do que como um período durante o qual alguns dêles começam uma longa série de estudos, outros iniciam cursos mais breves de formação profissional, enquanto que outros, finalmente, em maior número, acabam os seus estudos primários e começam a exercer um ofício. Nos países que seguiram a tradição européia de uma diversificação precoce, o problema consiste em modificar o currículo e os métodos, de modo a chegar a uma concepção comum do ensino geral do segundo grau e a considerá-lo como uma necessidade para todos os jovens, conservando, todavia, os elementos dos currículos diferenciados que sejam úteis e não pareçam prematuros. uma reforma deste gênero gera a questão de saber se a escola unificada é indispensável ao nível do primeiro ciclo dos estudos secundários, ou se é possível conservar escolas diferenciadas.

As autoridades dos sistemas escolares que fazem seleção desde os primeiros anos não parecem estar tão conscientes das dificuldades da transição entre o primeiro e o segundo grau como estavam as dos países que prolongavam o ensino comum durante tôda a primeira adolescência. Os alunos médios que haviam esperado entrar em uma grammar school, lycée, Gymnasium ou

escola análoga de caráter seletivo, e que falharam, continuam a ressentir-se deste fracasso; mas para aquêles que lograram êxito, a passagem da escola primária para a imediata não é difícil, pois que cada tipo de escola secundária parece ter a sua própria modalidade de ensino bem adaptada à capacidade dos alunos que nela têm ingresso. Os alunos mais inteligentes e os mais bem dotados para os estudos de caráter cultural, que entram na escola secundária com 10 ou 11 anos, estão preparados para experiências mais extensas e estudos mais sistemáticos que na escola primária; e, como o ciclo de estudos que vão enfrentar deve durar muito tempo, podem começar o estudo das novas matérias secundárias sem pressa e sem pressões excessivas. Da mesma forma, a maioria dos alunos que entram nas escolas secundárias modernas — ou seu equivalente — ou que ultimam a sua instrução em classes complementares ou de continuação vinculadas às suas escolas primárias, verificam que, de fato, rematam os seus estudos primários e, por conseguinte, para eles, a transição constitui, tampouco, problema importante.

Nos sistemas em que a seleção se faz cedo, os problemas mais difíceis são de natureza diferente. Trata-se, sobretudo, de dividir convenientemente os alunos entre diversos tipos de escolas ou de cursos e lhes assegurar o gênero de ensino mais bem adaptado às suas necessidades. As pesquisas tendentes a organizar sistemas eficazes de distribuição dos alunos, mostram cada vez mais que é preciso dispor de um período mais longo de educação comum para assegurar a variedade e a possibilidade de escolha que facilitam a orientação. Torna-se também evidente que os fatores sócio-econômicos ainda desempenham importante papel, podendo exercer influência excessiva sobre a escolha dos estudos escolares, quando ela é feita cedo demais. Assim, inquéritos realizados recentemente na França demonstraram que uma proporção considerável de crianças nem mesmo se apresentava aos exames de admissão aos liceus ou aos colégios e que estas crianças provinham quase tôdas de famílias da classe operária. Julgou-se que este desperdício de capacidades virtuais poderia ser reduzido se aquelas crianças dispusessem de um período de orientação suplementar, durante o qual poderiam experimentar

diferentes estudos secundários. Segundo uma opinião cada vez mais generalizada, todos os adolescentes no mundo moderno necessitam de um período mais longo de ensino geral antes de entrar na fase da formação diferenciada, e este ensino tem mais possibilidade de ser eficaz em escolas secundárias gerais do que em escolas técnicas especializadas.

Por estas duas razões, parece provável que novas tentativas de pôr em execução uma forma qualquer de ensino comum durante o primeiro ciclo secundário serão feitas na Europa, na América do Sul e no Oriente. Para a maioria dos sistemas europeus, e de fato para a maioria dos sistemas do mundo inteiro, será preciso reorganizar completamente os estabelecimentos. Em consequência, na medida em que uma reorganização daquele gênero tiver possibilidades de tender à criação de um período de ensino comum durante o primeiro ciclo secundário, é muito provável que a questão da transição entre o ensino primário fundamental e o segundo ciclo do segundo grau se imporá no futuro como já se impôs nos sistemas não diferenciados. Esta reorganização assume atualmente duas formas principais. Há de um lado a extensão vertical da escola primária comum, a fim de incorporar classes do 1.º ciclo do ensino do segundo grau. É o método da escola unificada, usado nas escolas secundárias incompletas de sete ou oito anos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e nos sistemas análogos, e que será seguido também na Suécia pela escola unificada de nove anos. Por outro lado, existe o sistema da escola secundária de primeiro ciclo e de primeiro e segundo ciclos, que foi elaborado nos Estados Unidos e em alguns outros países. É o método que o Japão adotou e que certos países do Oriente Médio e da Ásia estão atualmente implantando; êle tem igualmente partidários em vários países da Europa Ocidental.

A reorganização limitada ao nível secundário parece encontrar maior número de adeptos nos países que herdaram sistemas secundários complexos, distintos do primário pela sua origem e pela sua administração e que não quiseram romper bruscamente com um passado recente. Na Escócia, por exemplo, os pequenos centros urbanos muitas vêzes não possuem mais de

uma escola secundária e nela o primeiro ciclo de estudos secundários é comum a tôdas as crianças, qualquer que seja a duração de seus estudos. Na Inglaterra, o número das escolas polivalentes, multilaterais e bilaterais aumenta aos poucos. E um condado (Leicestershire) adotou em 1957 um plano que de fato é análogo ao sistema da escola secundária do primeiro ciclo. Este plano é essencialmente o seguinte: em uma região que possua uma escola clássica e certo número de escolas secundárias modernas, tôdas as crianças entram em uma escola secundária moderna para os três primeiros anos do primeiro ciclo do ensino secundário, os quais não comportam seleção. No fim deste período, os alunos que tencionam continuar seus estudos durante vários anos se inscreverão na escola clássica, que se tornará, de fato, uma escola secundária de segundo ciclo, com três ou quatro anos de estudos. Os outros alunos permanecerão na escola secundária moderna até o fim da escolaridade obrigatória, sem levar mais longe os seus estudos.

O método do Leicestershire está destinado a resolver um dos problemas gerados pela escola polivalente que tem preocupado vivamente a Grã-Bretanha, assim como a todos os países onde se praticava uma seleção muito rigorosa. Estima-se que a grammar school, o liceu francês e os outros estabelecimentos do mesmo gênero que pretendam selecionar seus alunos, deveriam ser de dimensões suficientes para que, no último ano, várias classes pudessem realizar a especialização necessária à preparação para a universidade. uma escola polivalente deve ser muito ampla (de 1.500 a 2.000 alunos) para ter várias classes de alunos muito bem dotados que façam estudos de cultura geral de nível elevado. Contudo, as escolas deste tamanho não são consideradas desejáveis na Grã-Bretanha, podendo as suas dimensões ser reduzidas pela divisão horizontal em dois ciclos.

Na Itália, adotou-se um método de unificação progressiva no qual poderiam inspirar-se os sistemas que ainda são diferenciados no nível do primeiro ciclo secundário. Em princípios do século XX, o ensino de segundo grau italiano compreendia um ginnasio de cinco anos, depois um liceo de três anos que preparava para a universidade; escolas técnicas de dois níveis, ou

seja uma escola inferior de três anos e uma escola superior de quatro anos; escolas de três anos para formação de professores das escolas primárias; uma escola complementar de três anos, e classes para aprendizes. A reforma de 1923, de iniciativa de Giovanni Gentile, substituiu os estabelecimentos de formação pedagógica por um istituto magistrale compreendendo duas divisões (uma inferior e outra superior); a escola técnica de três anos foi substituída por uma escola de quatro anos, especialmente destinada a ministrar um ensino humanístico geral, servindo de introdução a todos os tipos de instituto técnico superior; numerosas escolas profissionais privadas foram colocadas sob o controle do Estado e os seus currículos reorganizados segundo uma fórmula comum; finalmente, foi criado um novo tipo de estabelecimento de ensino geral do segundo grau ou liceo scientifico. Em 1932 nova unificação transformou as escolas complementares e as classes de formação de aprendizes em scuole secondarie di avviamento professionale ou escolas secundárias gerais pré-profissionais, destinadas a ministrar um ensino geral prolongado e uma formação pré-profissional para os seus alunos até a idade de 14 anos. Nova medida unificadora foi tomada em 1940: as classes inferiores do instituto técnico, do instituto de formação pedagógica e do ginnasio foram então reunidas para formar a scuola media de três anos (primeiro ciclo do ensino geral do segundo grau), destinada a dar a seus alunos uma formação baseada nas humanidades e fornecer-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de pôr à prova a sua capacidade e suas aptidões, de maneira a ficarem em condições de melhor escolher a sua ocupação e os seus estudos futuros.

Essas escolas foram planejadas com o fim de assegurar ensino comum do primeiro ciclo, mas, na prática, em cada uma delas as classes inferiores sofriam forte influência das classes superiores, para as quais elas preparavam os jovens alunos. Não era, portanto, fácil a um aluno mudar de escola caso percebesse que sua primeira escolha não tinha sido acertada. Essas reformas produziram uma simplificação progressiva do sistema escolar no nível do primeiro ciclo do ensino do segundo grau, de sorte que, salvo em escolas especiais como as de Belas-Artes, os alunos

só tinham de escolher entre duas categorias de ensino no fim dos seus cinco anos de estudos primários.¹⁴ Os cursos de três anos desses dois tipos de escolas se vinculam estreitamente aos cursos das escolas superiores para os quais preparam. Para as crianças que ascendem em seguida às escolas superiores adequadas, a transição é relativamente fácil se tiverem escolhido conscientemente e se a sua capacidade e seus gostos não se tiverem modificado sensivelmente. Dificuldades surgem, entretanto, para os alunos mal orientados inicialmente. A distinção entre os alunos selecionados da scuola media que são considerados aptos para os longos anos de estudos secundários do segundo ciclo (ginnasio e liceo) e a maioria dos alunos que ingressam nas scuole secondarie di avviamento professionale é lamentada por numerosos educadores italianos, que julgam que os alunos, em seu ingresso nessas escolas, são demasiado jovens para que as suas aptidões e gostos se tenham manifestado nitidamente. Entretanto, o problema da criação de um primeiro ciclo de ensino secundário comum a todos os alunos é de difícil solução visto como se dá grande importância aos longos anos de ensino das humanidades no ginnasio e liceo e que se teme que os mais bem dotados não possam receber uma preparação adequada em uma escola secundária unificada do primeiro ciclo.

A redução do número de tipos de escolas secundárias diminuiu consideravelmente o número de alunos que se enganam em sua escolha ou que são mal orientados no fim de seu período de ensino primário. Erros são, entretanto, inevitáveis, pois que os gostos e a capacidade de certos alunos podem mudar. Cada tipo de escola se empenha, pois, em atender adequadamente os casos limites e, assim, preparar estes alunos para uma eventual mudança de ensino. com a elevação do nível de educação do povo, aumenta o número de pais que desejam que seus filhos façam estudos tão longos quanto possível e se exige, cada vez mais, que as escolas secundárias não "acadêmicas" do primeiro ciclo pre-

14 Em 1960 uma comissão do Senado italiano aprovou um projeto de lei que estabelece uma nova escola única do 1.º ciclo do segundo grau que deve substituir a scuola media e a scuola de avviamento professionale.

parem seus alunos para continuar os seus estudos em estabelecimentos de segundo ciclo, ou que instalem classes correspondentes àquele ciclo. Esta última solução é muitas vezes considerada mais satisfatória para os alunos, pelo fato de a passagem de um estabelecimento para outro de tipo diferente não ser nunca fácil e praticamente não ocorrer senão raramente. Tal solução é igualmente mais apreciada pelos pais e mestres, visto como uma escola ganha em prestígio quando lhe é facultado preparar seus alunos para os exames finais. Nas escolas secundárias modernas da Inglaterra, um crescente número de alunos pode atualmente seguir classes de grammar school e assim apresentar-se ao exame do General Certificate of Education; parece que este método, atenuando as distinções entre os diferentes tipos de escola, deveria ter êxito. Êle tem, também, a vantagem de facilitar aos alunos "tangentes" a passagem do ensino primário para o ensino secundário de cultura geral, dentro de um sistema que permanece fiel ao princípio de seleção e da diferenciação.

A transição na escola unificada

Muitos problemas inerentes aos sistemas de ensino que se empenham em facilitar a transição entre o primeiro e o segundo grau parecem já não existir nos países — como a Dinamarca e a Suécia, os países da Europa Oriental e a União Soviética — que criaram um sistema escolar unificado, cobrindo ao mesmo tempo o nível primário e o primeiro ciclo do segundo grau. Em primeiro lugar, do ponto-de-vista dos alunos, existe uma única escola para tôdas as crianças de 5 ou 6 anos a 14 ou 15 anos de idade. Mesmo as crianças das regiões rurais que não freqüentam o primeiro ciclo secundário senão depois de ter começado os seus estudos em uma escola de vilarejo, verificam que a nova escola em que entraram não é uma escola secundária diferente, uma vez que nela figuram as crianças do distrito. Em segundo lugar, os alunos que prosseguem seus estudos na escola unificada não sofrem tanto a imposição de mudanças de costumes, regulamentos e disciplina escolar quando passam das classes antes consideradas primárias para as que eram consideradas secundárias.

Se têm novos professores, todos eles fazem parte do mesmo corpo docente e os alunos podem verificá-lo, pois já tiveram ocasião de vê-los no edifício da escola durante os anos precedentes.

É, entretanto, perfeitamente compreensível que, a despeito destes sinais exteriores de unidade, o programa dos estudos e os métodos do ensino dentro de uma mesma escola sejam muito diferentes de uma seção para outra, não existindo necessariamente relações funcionais, no que se refere ao trabalho escolar, entre as diferentes classes de um mesmo estabelecimento. O que importa é que a direção da escola se empenhe deliberadamente em estabelecer tais relações.

como exemplo da introdução racional e progressiva das novas matérias do currículo, pode-se citar o sistema que está atualmente em vigor nas escolas secundárias gerais politécnicas da Bulgária. Nas primeiras classes do ensino primário, os alunos passam a maior parte do tempo a ler e escrever a língua búlgara e dedicam menos da metade do tempo à aritmética; as outras matérias são o canto, o desenho, os trabalhos práticos e a educação física. A escrita faz parte do estudo da língua nas três primeiras séries. Na quarta série, o tempo consagrado à língua é reduzido, para permitir o início do estudo de novas matérias, a saber: a geografia, a história e a instrução cívica, a biologia e a geologia. Na quinta série, que marca de certo modo o início do primeiro ciclo do ensino do segundo grau, os alunos começam o estudo da primeira língua estrangeira, o russo. Na 6.^a série, a aritmética é substituída pela álgebra e a geometria; tem início, também, o estudo da física. Na 7.^a série, os alunos começam a estudar a química e uma língua da Europa Ocidental. Na 8.^a série é ministrado um curso prático de um ano sobre a agricultura e a pecuária. No segundo ciclo do ensino do segundo grau, que começa com a 9.^a série, os trabalhos práticos são suprimidos, porém novas matérias são incluídas no currículo; o desenho a mão livre é aos poucos substituído pelo desenho técnico, e a trigonometria figura no programa de matemática; os alunos seguem durante um ano aulas de psicologia e lógica, bem como cursos sobre a mecanização da agricultura e o funcionamento das máquinas; começam um curso de dois anos de estenografia e podem

seguir, a título facultativo, cursos suplementares de musica e desenho. Na 10.^a série tem início a formação profissional especializada, teórica e prática. Na 11.^a série, os alunos abandonam o canto e começam a eletricidade prática. Na 12.^a série, a biologia e a geologia são substituídas pela astronomia, figurando também no programa elementos da teoria *do* comunismo.

Após o 8.^o ano de estudos os alunos entram nos institutos técnicos. Estes continuam o ensino geral e, de acordo com o mesmo princípio, introduzem gradativamente as matérias técnicas especializadas que são acrescentadas ao ensino geral.

Nos sistemas escolares unificados, a organização do currículo revela uma tendência que será provavelmente seguida em outros sistemas, a fim de alcançar uma transição fácil entre os estudos primários e aquêles que eram tradicionalmente considerados como estudos secundários. Em países como os Estados Unidos, onde todos os graus de ensino são objeto de um controle unificado em cada distrito, é cada vez mais freqüente que os programas de dada matéria sejam tratados como um todo, do primeiro ao último ano, se bem que, do ponto-de-vista da sua organização, esses anos de estudo sejam divididos entre escolas distintas de grau diferente. Nos países onde as escolas primárias e as secundárias não dependem ainda das mesmas autoridades, a situação é mais delicada. Em numerosos países, esboça-se uma cooperação voluntária entre os professores do ensino primário e os do secundário, bem como entre os inspetores destes dois ensinamentos. por meio de comissões comuns de planejamento do currículo e graças a acordos locais e consultas entre escolas. Estas providências, porém, por si sós, não são suficientes para assegurar uma articulação firme e eficaz, sendo os resultados muito variáveis.

A transição e os métodos de ensino

A tendência geral de dar a tôdas as crianças a possibilidade de terminar ao menos os estudos secundários do primeiro ciclo não se traduziu apenas em mudança de nomenclatura ou terminologia. O ensino que é oferecido atualmente aos jovens

nas classes superiores das escolas primárias, cursos complementares, escolas secundárias do 1.º ciclo, escolas secundárias modernas etc, diferem do antigo ensino primário complementar. De fato, a qualidade do ensino nas escolas primárias se modificou muito durante este período nos países mais desenvolvidos e estas modificações tiveram por efeito aproximar os métodos de ensino nas escolas primárias daquilo que se considerava o ideal intelectual na escola secundária. Esta averiguação permanece verdadeira ainda quando as escolas secundárias não tenham conseguido realizar o seu próprio ideal que consiste em cultivar nos alunos uma inteligência ativa e penetrante que procura compreender o homem e a sua cultura, e não apenas fazê-los memorizar fatos cuja significação lhes escapa. Bem entendido, os métodos das escolas primárias foram modificados mais profundamente, porque se trata de desenvolver tôda a personalidade dos jovens e não somente a sua inteligência. É, no entanto, no plano intelectual que o espírito da escola primária mais se aproximou do ideal secundário tradicional.

É baseando-se no interesse revelado pelos alunos e organizando atividades inteligentes para lhes fazer compreender os assuntos pelos quais se interessam e adquirir os conhecimentos de que mais precisam, que os professores primários muitas vêzes têm feito, no plano pedagógico, o melhor trabalho. Geralmente, porém, se considera que o método de ensino baseado nos centros-de-interêsse do aluno deve ser modificado no nível secundário, onde os conhecimentos devem ser organizados de modo sistemático. Notar-se-á de passagem que atualmente, em numerosos países do mundo, os educadores se preocupam com a sobrecarga do currículo da escola secundária, que obriga o aluno a assimilar uma soma crescente de conhecimentos. Os dois maiores motivos da sua inquietação consistem, de um lado, no esforço mental que as longas horas de aula e de estudos representam para os jovens; e, de outro lado, no abuso da memorização, dificilmente evitável, em detrimento da curiosidade do espírito. Entretanto, ainda que as escolas secundárias se tenham visto obrigadas a ir por vêzes demasiado longe neste caminho no decorrer dos últimos anos, reconhece-se geralmente que no nível secundário se impõe a sistematização dos conhecimentos, particularmente para os in-

divíduos bem dotados, e que é necessário preparar uma transição entre a pedagogia das escolas primárias, baseada até certo ponto nos centros-de-interesse, e a das escolas secundárias, cujo eixo é fornecido pelas disciplinas.

Nos países onde a formação dos professores é assegurada, há muitos anos, segundo métodos bastante avançados; onde os futuros mestres, geralmente, fizeram estudos secundários completos antes de entrar nos institutos pedagógicos; e onde os conhecimentos modernos de psicologia da criança são suficientemente difundidos, o emprego dos métodos ativos e o empenho de permitir a manifestação das faculdades criadoras das crianças durante a aula, começaram, há uns vinte anos, a exercer influência na atmosfera das escolas secundárias do 1.º ciclo. Na América do Norte, na Bélgica, na França, na Grã-Bretanha e na Suíça, verificam-se progressos notáveis na aplicação dos métodos ativos na escola primária, e desde a transformação das classes primárias superiores em escolas do segundo grau, as escolas secundárias do 1.º ciclo foram também atingidas por este movimento. Métodos ativos como os que foram experimentados na Chicago Laboratory School (Estados Unidos) no começo deste século, na Perse School (Inglaterra) na época da Primeira Guerra Mundial, na Bélgica, por Decroly, e nos classes novas da França, após a Segunda Guerra Mundial, são aplicados cada vez mais nas disciplinas típicas da escola secundária do 1.º ciclo, com o fim de facilitar a transição entre os estudos primários e os secundários, e para dar vida e realidade a estes estudos.

A este propósito, cumpre notar diversas características das classes novas. Em primeiro lugar, no intuito de facilitar a transição entre a escola primária, onde um único professor ensina tôdas as matérias, e a escola secundária, onde cada professor é um especialista e os alunos se iniciam no estudo de numerosas matérias novas, muitas vêzes as matérias foram agrupadas de maneira que cada aluno tenha durante os dois primeiros anos apenas três professores diferentes para as disciplinas principais. Tal método está-se difundindo cada vez mais. Desta maneira, um professor pode ser incumbido de ensinar a língua materna juntamente com outras matérias, como a história e a geografia; outro pode ensinar a matemática e as ciências; e um tercei-

ro, as línguas estrangeiras. Em segundo lugar, vários períodos eram reservados a atividades individuais dirigidas, que substituíam as aulas. O professor estava assim em condições de dedicar mais tempo a cada um de seus alunos individualmente e, por seu lado, os alunos aprendiam a estudar sozinhos e fazer pesquisas pessoais. Os alunos reservavam estes períodos à execução de "projetos", a atividades baseadas nos centros-de-interesse, ou ainda a seus deveres e lições, o que oferecia a vantagem suplementar de diminuir o trabalho de casa. Em terceiro lugar, para o trabalho comum das aulas, fêz-se em muitas escolas um esforço continuado para acabar com o curso ditado pelo mestre e passivamente ouvido pelos alunos e com o apelo excessivo à memorização. Empregaram-se diversos métodos modernos, como, por exemplo, confiando a certos alunos pequenas pesquisas, palestras, monografias, modelos e exposições, ou ainda promovendo a representação de cenas teatrais com alunos isolados ou em equipes. Procurou-se geralmente estimular as faculdades criadoras das crianças, interessá-las nos principais aspectos da cultura humana, fazendo sobressair a unidade desta cultura, ao mesmo tempo que se estimulava toda criança a trazer uma contribuição individual nos domínios e pelos meios que melhor convinham à sua personalidade.

Os métodos das classes novas serviram de incentivo para todas as classes do 1.º ciclo secundário, não somente na França, mas em muitas outras regiões do mundo. No que concerne à aplicação eficiente dos métodos ativos, poucos países possuem atualmente um número suficiente de mestres para que se possa reduzir o número dos alunos em cada classe; quanto às salas de aula, elas são raramente planejadas e equipadas como deveriam ser, sendo quase sempre locais onde as crianças se sentam, ouvem e escrevem. Em numerosos países, a nova arquitetura escolar se caracteriza, contudo, pelo fato de se começar a considerar as salas de aula como salas de estudo e de trabalho, de sorte que as escolas primárias e secundárias são planejadas de forma tal, que permitam aos alunos participar de atividades numerosas e variadas. Também, por estes meios, se observa a vontade de preencher a lacuna existente entre o ensino primário e o secundário.

O emprego de métodos didáticos mais ativos exige que os mestres tenham recebido não só boa formação pedagógica mas, também, que tenham feito estudos muito extensos. A experiência dos organizadores do ensino nas regiões subdesenvolvidas mostra que um mestre que só tem um conhecimento limitado de sua disciplina e de matérias conexas necessita de diretrizes precisas e explícitas e que o seu ensino será mais eficaz se êle se limitar aos métodos tradicionais. Para estimular e guiar os alunos para métodos de pesquisa mais ativos, um professor deve possuir conhecimentos bem aprofundados do assunto que está ensinando e também um conhecimento geral das relações desse assunto com o conjunto dos conhecimentos humanos. Se êle não possuir esta cultura ao mesmo tempo ampla e profunda, estará incapacitado de servir de guia para seus alunos e as suas atividades correrão o risco de cair em impasses. Desta forma, o problema da introdução de métodos mais ativos está intimamente ligado ao de qualidade do ensino e da formação dos mestres, variando muito, portanto, de uma região para outra.

Nos sistemas de ensino que ainda se encontram em fase de organização, como é o caso dos novos sistemas primários nas regiões subdesenvolvidas da Ásia e da África, onde o problema fundamental consiste em encontrar professores que possuam a educação necessária para poder incutir na população os primeiros elementos da instrução, considera-se geralmente que a primeira necessidade da geração atual consiste em receber um ensino eficiente, limitado em seu alcance e seus objetivos. O mesmo ocorre, segundo parece, ao nível secundário, em certo número de países, principalmente na América Latina. Conquanto tenham os educadores repetidas vêzes insistido, nos últimos anos, na necessidade de não mais se contentar com o método de ditar e obrigar a decorar notas de cursos preparados pelos professores, parece que tal reforma será dificilmente realizável, enquanto não se dispuser de um número suficiente de edifícios apropriados, de manuais convenientes, de material didático e equipamento escolar, bem como de um número adequado de professores com tempo integral que possuam uma verdadeira formação profissional.

Professores das escolas secundárias do 1.º ciclo

A doutrina, cada vez mais difundida, segundo a qual todos os tipos de escolas distintas destinadas aos jovens adolescentes devem ser consideradas como de ensino secundário, está na iminência de transformar a natureza, o recrutamento e a formação dos mestres dessas escolas. No que se refere à formação dos mestres, a distinção entre os professores primários e os do ensino secundário subsiste em numerosas regiões do mundo e gera problemas difíceis nos países que se empenham em dar educação secundária a todos os jovens adolescentes.

Nos países como a França e a Grã-Bretanha, onde os jovens de onze a quinze anos freqüentavam escolas de tipos diferentes, das quais algumas faziam originariamente parte do sistema primário, outras do sistema técnico e ainda outras do sistema secundário tradicional, ainda persistem as diferenças sensíveis, na formação dos professores, que caracterizavam a situação anterior. É uma das razões pelas quais o grande público se nega muitas vezes a reconhecer nas novas escolas do segundo grau o mesmo valor social e pedagógico das escolas de cultura geral. Há esforços atualmente em elevar o nível dos professores das escolas secundárias modernas, aproximando-o do nível atribuído aos mestres das escolas secundárias tradicionais. Entretanto, como estas últimas escolas carecem de professores em virtude do grande aumento dos seus efetivos a partir da Segunda Guerra Mundial, os progressos têm sido necessariamente lentos. Ademais, o problema não consiste somente em recrutar, para as escolas modernas ou técnicas, diplomados pelas universidades com as qualificações que se exigiam tradicionalmente do corpo docente das *grammar schools* e dos liceus. O currículo que melhor se adapta à maioria dos jovens alunos — em oposição àqueles que fazem parte da minoria intelectual — pode exigir predicados ou títulos diferentes. Resta, de fato, defini-los de modo satisfatório e preparar programas apropriados de formação. Assim, uma das funções das escolas secundárias modernas da Grã-Bretanha consiste em determinar, a título experimental, que espécie de prof es-

sôres e que tipo de formação se adaptam melhor à instrução dos adolescentes medianamente dotados.

Ja foi mencionado que, nos países como a Nova Zelândia, onde o ensino secundário começava outróra em uma idade relativamente adiantada após oito anos de ensino primário, e onde foram recentemente feitos esforços em criar um ensino intermediário comum, substituindo os dois últimos anos da escola primária, a maior parte dos mestres desta intermediate schools são professores primários. Tal fato deu como resultado fazer começar mais tarde o ensino de matérias como línguas estrangeiras, matemática e ciências físicas. Ao mesmo tempo, nos países onde as escolas secundárias propriamente ditas são de tipo polivalente (comprehensive), o grande aumento do número de alunos de capacidade intelectual média ou inferior à média gerou, no que concerne ao currículo e métodos didáticos, novos problemas, para os quais o pessoal existente não estava preparado. Para fazer face a tais problemas, numerosas escolas secundárias recrutaram professores primários, o que contribuiu para modificar a composição do pessoal docente das escolas secundárias.

Observa-se que na Suécia, onde a experiência da enhetskola foi preparada com grande cuidado, criaram-se estabelecimentos especiais para a formação dos professores com o fim de elaborar métodos apropriados de preparação para o ensino secundário do 1.º ciclo e de assegurar o recrutamento de número suficiente de mestres convenientemente formados, a fim de que o êxito da reforma não fosse comprometido por educadores ao mesmo tempo hostis e sem as qualificações necessárias para resolver os problemas que viessem a surgir.

RUMO A uma EDUCAÇÃO INTEGRAL

No mundo inteiro, notadamente no decurso dos vinte últimos anos, chegou-se a reconhecer, aos poucos, que o ensino não deveria comportar dois sistemas inteiramente diferentes, um primário e outro secundário, destinados a duas espécies diferentes de crianças, separadas uma da outra, seja em razão de fatores econômicos, seja por motivo da sua capacidade e das suas

aptidões. Considera-se cada vez mais que os termos "ensino primário" e "ensino secundário" designam não duas entidades diferentes, mas antes duas fases sucessivas de um processo contínuo entre as quais tôda a distinção rigorosa seria arbitrária, e romperia a verdadeira continuidade do crescimento e da educação.

À medida que se expande esta concepção integral da educação, que culmina com a supressão das antigas separações, admite-se aos poucos que todos os jovens devem receber educação tão completa quanto o permitam os recursos da coletividade. A primeira etapa neste caminho é vencida quando se adquire a consciência de que uma nação negligencia grande parte de sua capacidade virtual se não oferece possibilidades de educação aos jovens bem dotados das classes mais pobres da comunidade; atinge-se a fase final, quando se compreende que uma coletividade dissipa seus recursos humanos se não der, mesmo aos seus membros menos dotados, os meios de prosseguir o seu aperfeiçoamento tanto quanto possível. É esta a razão pela qual as coletividades se empenham em elaborar um sistema de educação que esteja sempre à disposição de todos os membros. Mas trata-se aí de um objetivo a longo prazo. Nesse ínterim, a criação de um ensino escolar para tôdas as crianças e adolescentes até os primeiros anos da idade adulta é um alvo que somente alguns países" economicamente adiantados começam a atingir. Por outro lado, numerosos países estão em via de assegurar um ensino escolar completo a uma proporção mais ou menos considerável de seus jovens mais bem dotados; finalmente, quase todos os países do mundo ainda têm por objetivo dotar as crianças mais novas de conhecimentos elementares, garantindo-lhes alguns anos de educação fundamental.

Ao encarar o objetivo de um período mais longo de escolaridade para todos os jovens, as autoridades das regiões subdesenvolvidas podem escolher entre duas soluções diferentes, para as quais tendem muitos países mais adiantados. A primeira consiste em uma sucessão de escolas ou de ciclos: em seguida à escola primária, uma escola secundária polivalente de 1.º ciclo e outra de 2.º ciclo. A outra consiste em uma escola unificada desde a infância

até a primeira adolescência, operando-se a diversificação no decorrer do 2.º ciclo. Em ambos os casos, a educação é dispensada a tôdas as crianças da comunidade, procurando-se, por diversos meios, dar um ensino que reúna e combine em um único processo contínuo a fase primária e a secundária.

Existem contudo certas diferenças sensíveis entre estas duas concepções. Ao examinar essas diferenças, é que os educadores poderão avaliar se uma ou outra está em condições de orientar com proveito a evolução futura de seu próprio sistema, ou se será preciso procurar novas soluções. Aquêles dois métodos parecem diferir principalmente pela maneira como concebem o objetivo da escola em seu estágio superior. A escola secundária polivalente do 2.º ciclo pretende dar educação completa a todos os jovens até a idade de 17 ou 18 anos, mesmo àqueles de capacidade medíocre. Ela se empenha em encontrar um método que permita combinar a educação geral e a formação profissional no quadro de uma instituição que visa essencialmente desenvolver tôda a pessoa humana, e não somente a formar trabalhadores qualificados. De conformidade com tal objetivo, nenhum aluno será eliminado na ocasião da passagem para uma classe superior por motivos de insuficiência de seus resultados escolares. Por outro lado, o sistema da escola secundária seletiva do 2.º ciclo tem em vista um objetivo mais limitado: formar uma elite, tanto no domínio cultural como no domínio técnico, procurando um alto nível de estudos em todo o sistema escolar e permitindo aos moços que não podem atingir este nível deixar a escola secundária no fim do 1.º ciclo e seguir outro caminho. É menos a concepção do ensino do que a da escolaridade que diferencia os dois sistemas. Cada um dêles pretende dar aos moços uma educação completa que combine o aspecto cultural com o aspecto técnico. As escolas diversificadas, nas quais ingressam os jovens quando deixam a escola secundária geral, não são simples estabelecimentos de formação técnica, pois que dão grande importância à educação geral.

Ademais, aquêles dois sistemas se distinguem um do outro pela natureza do ensino ministrado nas escolas secundárias do 1.º ciclo. Quando a escola secundária do 2.º ciclo se dirige princi-

pálmente a uma minoria de alunos chamada a fazer longos estudos, a do 1.º ciclo tende também a se tornar progressivamente mais cultural; e os alunos incapazes de satisfazer as suas normas muito elevadas a abandonam para entrar em outros estabelecimentos. Pelo contrário, quando a escola secundária do 2.º ciclo é polivalente, a tendência do 1.º ciclo é oferecer aos alunos uma série de planos de estudos muito variados, culturais e práticos, para permitir-lhes escolher com conhecimento de causa, entre todos os cursos do 2.º ciclo aquêlê que deverão seguir mais tarde. Se quiser formar alunos de aptidões muito diferentes e oferecer-lhes um grande conjunto de matérias optativas, a escola secundária polivalente deve possuir um grande número de classes para cada nível de idade, a fim de tornar rendoso o emprego de um efetivo importante de mestres especializados e a utilização de material didático especial. É por isso que não seria prático vincular as seis classes da escola primária às classes de uma escola secundária completa; se, de fato, os estabelecimentos do 1.º ciclo e do 2.º ciclo são freqüentemente separados, é para que cada um dêles possa ser bastante amplo para assegurar a diversificação necessária, sem contudo atingir proporções excessivas.

IV

O CURRÍCULO DO SEGUNDO GRAU: TENDÊNCIAS ATUAIS

Por mais importantes que sejam, as mudanças que se produziram desde o começo do século na estrutura e organização dos sistemas escolares são menos significativas que as modificações introduzidas na própria natureza dos currículos destinados aos adolescentes. O que caracteriza essencialmente estas modificações é que elas foram motivadas pela necessidade não somente de multiplicar as possibilidades de instrução e de formação oferecidas a todos os jovens, mas também de fornecer uma modalidade de educação capaz de desenvolver, ao máximo, no espírito de cada um dêles, estas qualidades morais, espirituais e intelectuais que sempre estiveram associadas ao conceito de "cultura geral". Quando se quis aplicar o currículo tradicional a crianças que diferiam muito uma das outras pelas suas origens sociais e pelos seus gostos, tornou-se necessário examinar com cuidado a questão das relações entre o conteúdo e os objetivos do ensino. Em muitos países, chegou-se assim a reconhecer que era preciso recorrer a currículos e métodos que, embora visando aos mesmos objetivos gerais, deviam variar de acordo com as crianças. Por outro lado, o desenvolvimento dos conhecimentos humanos e o progresso técnico prossegue com tal ritmo, que as idéias referentes às finalidades da educação e aos métodos didáticos devem ser constantemente revistas. Por tôdas essas razões, quase que se deixou agora de ver nos ensinos do 1.º e do 2.º grau duas formas de educação qualitativamente diferentes, visando a atender às necessidades de classes distintas. Além disso, tende a desaparecer, para ceder lugar a uma concepção nova, a idéia de que

entre o ensino do 1.º grau, destinado às crianças, e o ensino do 2.º grau, destinado aos adolescentes, existe clara diferença de natureza. A nova concepção considera a educação como processo contínuo, durante o qual o currículo e os métodos devem modificar-se progressivamente. Em certos países que se empenham atualmente em organizar escolas "unificadas", as palavras "primário" e "secundário" quase perderam o seu sentido administrativo e parecem mesmo estar na iminência de cair em desuso.

O CURRÍCULO E AS NECESSIDADES DE uma ELITE EM EXPANSÃO

No século XVIII e no início do século XIX, nos países que haviam começado a criar um sistema escolar de tipo moderno, continuava-se a pensar que a finalidade do ensino secundário era assegurar a formação intelectual de adolescentes pertencentes a uma classe bem determinada: a dos homens que, possuindo terras ou outros haveres, não precisavam de ganhar o seu pão e podiam, pois, cultivando a fundo todos os seus dons, preparar-se para viver plenamente a sua vida e ocupar, quando fosse o caso, altos cargos no serviço do Estado. Em razão da distância que separava estes homens financeiramente independentes dos trabalhadores de toda a espécie, uma nítida distinção se estabelecera entre duas formas de educação, das quais uma, tendendo de modo geral à formação intelectual, era reservada às classes superiores, ao passo que a outra, de caráter mais prático, visava a preparar a gente do povo para o seu futuro ofício ou profissão. Nos países do Ocidente, o ensino superior tendia essencialmente, desde a Renascença, a familiarizar os estudantes com a literatura, a arte e a civilização da antiguidade clássica. Desta forma, a missão principal da escola secundária era ensinar aos adolescentes as línguas da Grécia e de Roma e abrir-lhes, assim, o caminho dos estudos clássicos.

Entretanto, desde o século XVII, sob a influência da expansão comercial e de progressos científicos que deviam continuar durante todo o século XVIII, os educadores haviam começado

a compreender que o humanismo já não podia, a despeito de suas preciosas e duradouras virtudes, constituir na Europa moderna a única base da educação. Alguns educadores reclamaram, pois, reformas que permitissem reservar, no currículo, lugar para estudos que versassem sobre os novos conhecimentos científicos e técnicos, sobre as línguas vivas e os assuntos comerciais e econômicos. Aos poucos, estas diferentes matérias chegaram a ser ensinadas nos estabelecimentos de educação dos adolescentes.

Entretanto, os estudos destas novas matérias foram, no começo, considerados inferiores aos estudos clássicos. A sua introdução nos currículos modernos era em grande parte devida ao progresso das classes médias — industriais e comerciantes — que desejavam dar a seus filhos estudos que se adaptassem melhor ao seu gênero de vida do que os estudos clássicos. Novos tipos de escolas foram criadas para aplicar estes currículos, mas os alunos tiveram muita dificuldade em transpor as portas do ensino superior. Em outros países, como a Alemanha, assistiu-se à criação de novas escolas onde se ensinava o latim e o grego, ou o latim e as línguas vivas, ou ainda as línguas vivas e as ciências, e estas escolas, no começo, formavam uma hierarquia onde cada tipo gozava de privilégios mais ou menos extensos. Na Inglaterra, porém, e nos Estados Unidos, a criação de "academias" devotadas ao ensino das novas matérias não impediu as antigas **grammar** schools de ampliar logo o seu currículo e abrir seções modernas ao lado das suas seções clássicas; assim foram evitadas, em larga escala, as rivalidades que dividiam os países onde a reforma do sistema do ensino só fora possível graças à criação de novos tipos de escola. Entretanto, as universidades permaneciam em geral fechadas para os alunos que saíam das seções modernas; por isso, os efetivos dessas seções muitas vezes eram compostos de alunos que tinham sido julgados menos dotados que os seus camaradas das seções clássicas. O final do século XIX foi marcado, nos países do Ocidente, em via de industrialização, por uma recrudescência dos esforços com o fim de conseguir que os currículos que davam prioridade às línguas vivas e às ciências fossem postos em pé de igualdade com aqueles que davam prioridade às línguas antigas. No início do século XX

era reconhecido quase em tôda parte que o ensino secundário devia versar sobre as seguintes matérias: língua e literatura maternas, latim e (ou) grego e respectivas literaturas, história antiga, uma ou duas línguas vivas, matemática, elementos de ciências físicas e naturais, e elementos de história moderna e geografia.

A importância relativa destas matérias variava, aliás, de um país para outro, em razão, ao que parece, de dois grandes fatores: de um lado, o grau de desenvolvimento comercial e industrial alcançado em cada país e, de outro lado, a medida em que o ensino secundário, em cada um destes países, era posto ao alcance das classes sociais inferiores. Cumpre notar primeiro que as matérias tradicionais, como as línguas antigas, a literatura e a história da antigüidade, como também a matemática clássica, eram especialmente preferidas nos países relativamente pouco industrializados, onde o trabalho manual fornecido pela maioria da população constituía o principal fator de produção, onde a classe média compreendia apenas um número relativamente pequeno de indivíduos (especialistas ou técnicos altamente qualificados exercendo a sua atividade na indústria ou nas profissões liberais) e onde as altas funções do Estado eram monopolizadas por um pequeno grupo de pessoas ricas vivendo das rendas dos seus haveres. É digno de observação que nos países da Europa cujo progresso industrial foi tardio, as ciências levaram muito tempo para ocupar no currículo do ensino secundário um lugar importante, e que nos países a princípio colônias não industrializadas das potências européias e, agora, com atributos inerentes a Estados modernos, a modernização dos currículos foi igualmente muito vagarosa. Em vários Estados da América Latina, por exemplo, somente há alguns anos as escolas secundárias vêm-se preocupando seriamente em remediar as deficiências do seu ensino de ciências. Na Índia, no Paquistão e em outros Estados da Ásia e da África, que tiveram há pouco acesso à independência e de onde os filhos das famílias abastadas partiam outróra para prosseguir os seus estudos na Europa, o ensino secundário, até estes últimos anos, continuava a reservar um lugar de destaque ao estudo de línguas. Eis por que quando preci-

sam tanto melhorar suas economias nacionais, tais países continuam a ressentir-se da falta de cientistas, de técnicos e de funcionários que reúnam às suas qualidades de administradores certa formação científica e técnica. como ficou salientado pela Comissão da Educação Nacional instituída pelo Governo do Paquistão, em seu relatório publicado em 1960, o ensino secundário naquele país serviu principalmente para formar funcionários e burocratas; aquêles que haviam concluído esses estudos podiam entrar para os serviços governamentais. Nessas condições, as matérias literárias ocupavam lugar excessivo no currículo. A Comissão considerou que o país tinha, antes de mais nada, necessidade de ampliar o conteúdo do ensino, de maneira que um número suficiente de jovens pudesse fazer estudos científicos e técnicos nos estabelecimentos de ensino secundário e superior. Essas conclusões, formuladas a propósito do Paquistão, poderiam hoje servir para muitos outros países subdesenvolvidos.

O segundo fator que contribuiu largamente para ampliar o conteúdo do ensino secundário na última parte do século XX está estreitamente ligado ao primeiro. Trata-se de estender progressivamente a instrução secundária às crianças das camadas inferiores da classe média e às mais bem dotadas da classe operária. Graças à importância que se continuava a dar, na distribuição dos altos cargos, às origens familiares e sociais dos candidatos, bem se sabia que, salvo exceção, aquelas crianças não poderiam alcançar altas posições em seus respectivos países; queriam, porém, prepará-las para ingressar nas profissões liberais ou para ocupar postos administrativos de nível médio na indústria, comércio ou serviços públicos. A fim de atender às necessidades desses alunos, foram incorporadas ao ensino secundário matérias de estudo de utilidade mais imediata que as línguas antigas. Embora, no começo, tivessem menos prestígio que o currículo tradicional, esses currículos modernos acabaram finalmente por dar acesso ao ensino superior, sem que os interessados nem sempre tenham sido admitidos nas universidades mais procuradas, não lhes tendo sido permitido, tampouco, empreender qualquer outro tipo de estudos superiores.

Na maior parte dos países, contudo, os currículos aplicados aos alunos das diferentes seções do ensino secundário não diferiam muito uns dos outros e apresentavam bom número de matérias comuns. Nos países relativamente pouco industrializados, a diferenciação só era verdadeiramente sensível nas últimas classes; ao menos até perto de 1900 ou 1910, as condições de admissão nas universidades tendiam a impedir uma exagerada diversificação dos currículos secundários, os quais, por consequência, conservavam numerosos elementos comuns.

No conjunto, as escolas continuavam a ter a mesma noção sobre a natureza e os objetivos do ensino secundário; por mais variados que fossem nas particularidades, os seus currículos possuíam um elemento comum, alicerçado em uma concepção humanista e liberal da educação que datava de Aristóteles. Esta concepção dava ênfase à vida mental do homem encarada principalmente nos seus aspectos intelectuais, que constituíam a mais alta característica do homem e só podiam ser cultivados em um indivíduo liberado do trabalho manual. Entre os romanos, o estudo das Artes Liberais era reservado aos homens livres e, na Idade Média, a educação era baseada nas sete artes liberais: a gramática, a lógica e a retórica (formando o trivium), a aritmética, a geometria, a música e a astronomia (formando o quadri vium). Nos tempos modernos, estas concepções inspiraram os currículos de ensino secundário que tiveram curso na Europa no fim do século XIX e início do século XX.

Estariam enganados, bem entendido, aqueles que concluíssem que os currículos eram os mesmos em tôdas as escolas da Europa; a despeito das suas origens comuns, variavam sensivelmente de um país para outro, e as diferentes escolas de um mesmo país não insistiam tôdas sobre os mesmos aspectos. Na Alemanha, por exemplo, conquanto o currículo fosse em parte o mesmo, algumas escolas davam prioridade ao humanismo clássico, ao passo que outras procuravam principalmente familiarizar os seus alunos com a história e o espírito da civilização alemã. É esta a razão pela qual as elites instruídas eram, no século XIX, mais diversificadas na Alemanha do que no resto da Europa, onde a diferenciação dos currículos se efetuava em escolas secundárias do mesmo tipo.

Nos Estados Unidos, a última parte do século XIX foi marcada por uma rápida expansão das elites, mas, ainda aí, houve conflito entre as exigências das universidades e as necessidades das crianças que não tencionavam fazer estudos superiores. Em 1892, a Associação Nacional de Educação (National Education Association) instituiu um "Comitê dos Estudos Secundários" de dez membros, encarregado de examinar o assunto. O relatório deste Comitê marcou época na história do currículo do ensino secundário. Ao mesmo tempo que reconhecia que a missão das escolas secundárias nos Estados Unidos não consistia unicamente em preparar os seus alunos para as universidades, o Comitê exprimia a opinião de que essas escolas eram investidas de funções limitadas, a saber: "preparar para as obrigações da vida as crianças — relativamente pouco numerosas, mas de grande importância para a futura prosperidade do país — que se tenham revelado aptas a tirar proveito de estudos continuados até a idade de 18 anos, e cujos pais estejam em condições de prover às suas necessidades futuras por toda a duração dos seus estudos".

No que se refere ao número das crianças às quais Convinha mandar fazer estudos secundários, as estimativas do Comitê eram ainda modestas. Reconhecia a necessidade de certa especialização, pois estava convencido de que um ensino enciclopédico, obrigando os alunos a estudar grande número de matérias em um tempo bastante curto, seria necessariamente por demais superficial. Para bem compreender esta atitude, é preciso lembrar-se de que os estudos secundários não duravam então mais de quatro anos, após os oito anos de estudos primários. Interessado em que a admissão à universidade fosse regulada de maneira a permitir a formação de elites que, embora suficientemente diversificadas, tivessem feito todas as matérias de nível mais ou menos igual, o Comitê recomendava que, para a admissão às universidades, diferentes grupos de matérias fossem considerados como equivalentes, desde que se lhes reservasse o mesmo número de horas por semana durante um mesmo número de anos. Esta sugestão foi aprovada em 1899 pelo Comitê para o estudo das condições de ingresso nas universidades (Committee on College Entrance Requirements), o qual, ainda que julgasse desejável

facultar aos alunos do ensino secundário numerosas possibilidades de opção, considerava que certas matérias deviam participar de todos os currículos secundários. O mesmo Comitê propôs que todo aluno do ensino secundário que se preparasse para entrar em uma universidade fosse obrigado a organizar o seu emprego de tempo do modo seguinte: 4 "unidades" para as línguas vivas (com 2 "unidades" pelo menos para cada língua), 2 "unidades" para matemática, 2 "unidades" para o inglês, uma para história e uma para ciências; quanto às "unidades" restantes, podiam ser divididas à vontade do aluno entre as outras matérias ensinadas em sua escola. O método das "unidades" não tardou em ser adotado em tôda parte. A Fundação Carnegie para o progresso do ensino (Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching) o empregou paralelamente a outros, para avaliar o nível dos estudos nas universidades, e, em seu relatório anual de 1906, sugeriu que se definisse uma "unidade" como "um curso com cinco aulas semanais durante todo o ano escolar"; esta sugestão mereceu aprovação geral. Ao mesmo tempo que propunham, para o estabelecimento de "equivalências" entre os diversos tipos de estudos, métodos que eles mesmos reconheciam como arbitrários, os diversos comitês interessados haviam formulado recomendações referentes à elevação de nível dos estudos e à formação dos professores do ensino secundário. Eles haviam igualmente sugerido que se adiantasse de dois anos o início dos estudos secundários, de maneira a fazê-los durar seis anos em vez de quatro. O que importa é que as suas inovações demonstravam um esforço consciente, de um lado, para introduzir no currículo das escolas secundárias uma flexibilidade que permitisse aos alunos preparar-se para desempenhar, nos escalões superiores da sociedade, papéis muito variados; e, por outro lado, para conservar simultaneamente a possibilidade de comparar o nível dos diversos tipos de estudos ou as aptidões intelectuais dos alunos.

Todos os países se empenharam, dentro de certa medida — muito embora nenhum tenha avançado tanto quanto os Estados Unidos — em modificar o currículo rígido e uniforme que durante grande parte do século XIX tinha sido julgado necessário à formação da elite nacional. No momento atual, o proble-

ma ainda se reveste de diversos aspectos. Nos países que sofreram a influência britânica em matéria de educação, o currículo dos primeiros anos de estudos secundários para os alunos que têm possibilidades de ingressar um dia na universidade é mais ou menos uniforme; a diferenciação só se faz depois e de maneira progressiva: os alunos abandonam o estudo de certas matérias para concentrar os seus esforços em outras. Em alguns países da Europa Ocidental, os alunos do ensino do 2.º grau podem escolher entre diversos cursos que dão respectivamente acesso a diferentes tipos de estudos superiores. Em muitos países, notadamente nos de língua espanhola ou francesa, um bom número das matérias ensinadas nas classes inferiores das escolas secundárias continuam a figurar nas classes mais elevadas: daí resulta um número excessivo de matérias e a estafa dos alunos, que constituem, desde muitos anos, um grave problema. Na União Soviética e na maioria dos Estados da Europa Oriental, o problema foi abordado de modo muito diferente. O ensino do 2.º grau se livrou do domínio que por muito tempo haviam exercido sobre êle as línguas clássicas, e o antigo currículo foi substituído por outro moderno, que é quase o mesmo para todos. Constituiu-se, assim, um ensino unificado que se estende por certo número de anos e em seu quadro as possibilidades de opção concedidas aos alunos só incidem sobre alguns detalhes; mais tarde é que os alunos podem escolher entre diferentes categorias de escolas ou diferentes tipos de formação prática.

O ENSINO SECUNDARIO PARA TODOS

Ao mesmo tempo que se diversificava o ensino das escolas secundárias de caráter tradicional, determinado processo tendia a unificar a educação da maioria dos adolescentes que, no passado, não teriam tido acesso ao ensino secundário. como já foi indicado em capítulo anterior, a maior parte dos sistemas escolares tendiam outróra a dividir os alunos já crescidos em diversos grupos, que compreendiam, respectivamente: os alunos que faziam estudos secundários completos com o fim de ingressar na universidade; aquêles que ficavam até a idade de 13 ou 14 anos

nas escolas primárias; os que durante três ou quatro anos frequentavam uma "escola média" a fim de se tornarem empregados de escritório ou ocupar postos modestos no comércio ou na administração; e, finalmente, aquêles que entravam em escolas profissionais especializadas. A diferença de qualidade, entre o "ensino secundário" e os outros tipos de ensino provinha da distinção clara que se estabelecia entre o desenvolvimento geral do indivíduo e a formação especializada do trabalhador. Antes da execução dos planos tendentes a dar aos aprendizes a possibilidade de receber durante o dia um complemento de instrução, esta diferença era particularmente sensível quando se comparava a ampla educação que recebiam os alunos das escolas secundárias com a estreita formação, nos cursos profissionais, proporcionada aos jovens aprendizes.

Desde o começo do século XX, aos poucos foi-se compreendendo que importava colocar sistematicamente todos os indivíduos ainda na primeira fase da adolescência em condições tais que pudessem completar a sua educação. Mas, para instituir-se verdadeiramente um "ensino secundário para todos", não basta "beneficiar todos os adolescentes com uma educação qualquer". Na realidade, o problema não consistia em dar a tôdas as crianças de 11 ou 12 anos um gênero de instrução qualquer, mas sim em conseguir que um ensino da mesma qualidade que o ensino secundário tradicional se tornasse, na medida do possível, acessível às crianças de todos os meios, quaisquer que fossem as suas aptidões. Ao mesmo tempo, o processo de democratização conduziu a uma mudança no conceito tradicional do ensino secundário, que foi substituído por uma concepção nova na qual entram ao mesmo tempo a idéia de uma educação geral de caráter "cultural" e a de uma formação especializada de caráter "profissional".

É difícil analisar e recapitular estas tendências, por isso que, de cinquenta anos a esta parte, se recorreu, para tentar resolver o problema da organização dos currículos, a dois métodos muito diferentes, o primeiro dos quais prevaleceu nos Estados Unidos e o segundo na maioria dos outros países. Foi só há alguns anos que tais métodos manifestaram tendência para se unir e que se

começa a entrever as grandes linhas de uma solução de conjunto para o problema.

Nos países da Europa e em todos os que se inspiraram em seus sistemas de ensino, os adolescentes não recebiam todos a mesma instrução; alguns deviam contentar-se em seguir durante breve lapso de tempo cursos de formação profissional, enquanto que outros se beneficiavam de um ensino geral de longa duração. É preciso lembrarmos-nos que, em todo país não industrializado onde os trabalhadores relativamente pouco qualificados têm muita procura, muitos moços, desde que estão em condições de fornecer um trabalho produtivo, devem abandonar a escola para empregar-se. Por outro lado, os países que ainda estão na primeira fase da industrialização precisam constantemente de mão-de-obra semiqualficada que pode ser rapidamente formada. Mas, quando o comércio e a indústria se desenvolvem, os trabalhadores dos quais se podem esperar maiores serviços não são aqueles que foram iniciados cedo e rapidamente em certas técnicas particulares, mas sim aqueles que, dotados de uma inteligência relativamente ágil e possuindo uma instrução geral bastante extensa, são capazes de se adaptar à evolução dos processos industriais e ao manejo de máquinas cada vez mais complicadas. É esta a razão pela qual, em todos os países onde a formação das diferentes categorias de trabalhadores era, desde o início do século, assegurada por uma variedade de estabelecimentos — escolas técnicas, escolas profissionais, escolas médias de todos os gêneros, escolas primárias superiores etc. — verificou-se a tendência, há algum tempo, de submeter todos os adolescentes a estudos mais longos, não para reforçar no currículo as atividades que visam à formação profissional propriamente dita, mas para poder assentar a especialização profissional sobre a base de uma sólida instrução geral.

A partir do momento em que começaram a se preocupar com o problema de dar aos alunos das escolas profissionais uma instrução geral bem planejada, ao mestres consideraram que os valores essenciais objetivados pelo ensino secundário tradicional atendiam às necessidades de todas as crianças e que devia ser igualmente possível adaptar grande parte do currículo desse en-

sino tradicional as necessidades de crianças com aptidões muito diversas. Desde 1912 o British Board of Education declarava em seu relatório anual: "(Estamos) cada vez mais convencidos... que as crianças excepcionalmente dotadas não são as únicas que têm interesse em fazer estudos secundários... e que o valor do ensino secundário... não deve ser unicamente avaliado em função das vantagens materiais que êle proporciona... Tendemos cada vez mais a reconhecer que o desenvolvimento físico e mental resultante da freqüentação de uma boa escola secundária e a generalização dos hábitos cuja formação e consolidação a vida em comum na escola proporciona, constituem, por si mesmos, fins desejáveis."

Posteriormente, a instrução geral chegou a ocupar um lugar cada vez maior. Primeiro no currículo das escolas primárias superiores e dos cursos complementares; e depois, no das escolas técnicas e profissionais. Em certos países tais como a Nova Zelândia, as escolas técnicas secundárias começaram muito cedo a adotar currículos que apresentavam numerosos pontos comuns com os dos estabelecimentos de ensino geral do 2.º grau, embora permitindo uma especialização mais extensa nas diferentes matérias técnicas entre as quais os alunos tinham de escolher. Na Grã-Bretanha, as escolas secundárias modernas tiveram, desde 1944, tendência cada vez mais acentuada para fazer figurar, em seus cursos, matérias sensivelmente análogas às das grammar schools; admite-se geralmente que a instrução ministrada, até a idade de 15 anos, aos alunos das grammar schools, e aquela que recebem, até a mesma idade, os alunos das escolas técnicas modernas, devem diferir não quanto às matérias ensinadas, mas sim quanto aos métodos pedagógicos empregados e à maneira de encarar as diversas disciplinas; a escolha dos elementos para estudo em tal ou qual matéria deve também entrar em linha de conta. Na França, igualmente, desde alguns anos que se observa o esforço no sentido de assegurar uma boa instrução geral aos alunos das escolas pós-primárias de tôdas as categorias. Os planos de reforma escolar recentemente elaborados na França se apoiam na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação de um número tão elevado quanto possível de moços de sólida cui-

tura geral, tanto literária como científica. Em muitos países, a experiência da guerra mostrou que as pessoas que tinham recebido uma instrução geral se adaptavam com mais rapidez às novas técnicas manuais do que os trabalhadores cuja formação era mais especializada. Ora, o ritmo com que o mundo moderno evolui exige faculdades de adaptação cada vez mais desenvolvidas.

A necessidade de melhorar a instrução geral de todos os adolescentes, que terão de caminhar no mundo da automação e da energia atômica, foi muito bem elucidada na exposição de motivos que acompanhou o projeto de lei submetido na França à Assembléia Nacional, em 1.º de agosto de 1956.¹ Os autores da exposição puseram de manifesto que o extraordinário aumento do número de alunos que prosseguem os estudos além do período da escolaridade obrigatória está relacionado, em grande parte, a um fenômeno geral observado em todos os países cuja civilização se compara com a da França, decorrente da profunda transformação que o progresso técnico imprimiu na economia contemporânea. Segundo afirmações familiares aos economistas de hoje, assiste-se, tanto na indústria como na agricultura, a um constante acréscimo do rendimento individual, cujo efeito é restringir, primeiro no setor "primário", depois no setor "secundário", a quantidade de mão-de-obra necessária, ao mesmo tempo que se vê estimulado o desenvolvimento de setor "terciário" (comércio, administração, profissões liberais, transportes, serviços sanitários e sociais, imprensa, artes, lazeres etc). Os relatórios disponíveis mostram que, no século passado, 80% dos franceses exerciam a sua atividade na agricultura, 10% na indústria e 10% no setor terciário; hoje os números correspondentes são 30%, 35% e 35% respectivamente.² Aliás, de acordo com as previsões relativas à evolução da economia das nações européias, baseadas especialmente no estudo das mudanças já operadas nos centros mais industrializados, é provável que, no futuro, mais da metade

1 Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public: projet déposé sur le bureau de l'Assemblée Nationale de 1er Août 1956, Paris. SEVPEN, 1956. p. 4.

2 Ibid. Ver também: Carl Arneson, "Structure économique et réforme scolaire dans les pays évolués". International Review of Education (Hamburgo), vol. m, n.º 2, 1957. p. 74-5.

da população ativa dos países economicamente desenvolvidos se dedicará aos serviços "terciários". Em razão do progresso da técnica, serão igualmente necessários cada vez menos operários especializados e muito mais engenheiros e técnicos altamente qualificados.

Para fornecer instrução secundária do 1.º ciclo comum a todas as crianças até a idade de 14 ou 15 anos, Estados como a Suécia e os países da Europa Oriental adotaram um método inteiramente diferente: o da escola unificada. com algumas ligeiras variantes, ensinam-se as mesmas matérias a todas as crianças e, afora as línguas clássicas, que foram suprimidas, tais matérias são essencialmente aquelas que de costume formam o currículo do ensino secundário. Desta maneira, a escola unificada atingiu o objetivo para o qual tendem aos poucos, em outros países, as diversas reformas do currículo, na medida em que chegam a um ensino que compreende as mesmas matérias para todos os alunos do 1.º ciclo secundário. Entretanto, o mesmo não ocorre com o 2.º ciclo, para o qual várias categorias de escola introduziram uma especialização bastante acentuada. Esforços são feitos, todavia, em completar essa formação especializada, prosseguindo no ensino das matérias de caráter geral.

Durante os quarenta ou cinquenta anos nos quais alguns países europeus tentaram unificar as diversas categorias de escolas secundárias, uma tendência diferente — e a princípio quase oposta — surgia nos Estados Unidos da América e em alguns domínios britânicos de além-mar. No começo do século, as escolas secundárias públicas polivalentes (comprehensive high schools) representavam nos Estados Unidos o tipo comum de ensino secundário, mas a evasão de efetivos era muito elevada. Tal fato era em parte devido às dificuldades que sentiam certos pais em obrigar seus filhos a freqüentar a escola durante a adolescência e mais ainda à natureza do currículo tradicional, que se criticava por diversos motivos. Em primeiro lugar, considerava-se que êle já não atendia às necessidades e não permitia desenvolver as aptidões da grande maioria dos alunos da escola secundária; em segundo lugar, não parecia oferecer a todos os alunos um meio de "formar a sua inteligência", conquanto isto constituísse uma

das razões invocadas em seu favor; finalmente, não parecia ser capaz de proporcionar aos alunos a compreensão ao mundo moderno. Tais críticas suscitaram diversas reações nos meios escolares. Na maioria dos vizes, elas tiveram por conseqüência fazer aumentar o número das matérias e dos cursos ministrados; estes últimos eram de grande variedade, desde os cursos de formação profissional, tendo em vista um setor particular da indústria ou do comércio, até aquêles que tinham por objetivo ajudar os adolescentes a resolver os problemas de ajustamento da personalidade. Numerosos esforços foram despendidos para atender ao mesmo tempo às necessidades pessoais dos alunos e às necessidades locais das circunscrições escolares. Pode-se afirmar que, provavelmente, as escolas secundárias de nenhum país jamais ofereceram a seus alunos tanta liberdade na escolha de matérias e na organização dos cursos. Todavia, há vinte anos, uma tendência contrária se manifestou e são feitos esforços em dar aos currículos uma estrutura mais densa, de maneira que, no decurso da sua vida escolar, cada aluno receba um ensino contínuo, versando sobre um grupo de matérias fundamentais completadas por matérias optativas. Muitos outros países sofreram a influência dos Estados Unidos, principalmente os países de língua inglesa que, há cerca de quarenta anos, tendem a elaborar um currículo compreendendo, de um lado, um conjunto de matérias obrigatórias de valor universal, ensinadas a todos os alunos, ao menos durante o 1.º ciclo do 2.º grau; e, por outro lado, matérias ou grupos de matérias optativas correspondendo às necessidades intelectuais de cada aluno e às suas aptidões profissionais. Bem entendido, o número das matérias e dos cursos entre os quais os alunos podem escolher varia muito de acordo com a importância da escola, dos recursos oferecidos pelas diversas redes escolares e a complexidade da sociedade à qual as escolas são destinadas.

Mas, qualquer que seja o método que os diversos países do mundo tenham escolhido para dispensar a tôdas as crianças o ensino do 2.º grau, alguns problemas fundamentais devem ser resolvidos. Cabe determinar os objetivos do ensino secundário moderno, em seguida os meios de atingi-los e para este fim considerar um certo número de problemas: a) a natureza dos estudos

básicos comuns a todos os alunos; b) em que medida, de que maneira e em que momento convém diferenciar os estudos secundários segundo a capacidade, as aptidões e os interesses dos alunos (estando este problema estreitamente ligado ao da combinação dos elementos culturais e profissionais dentro do ensino); c) a necessidade de estabelecer uma relação mais estreita entre o ensino escolar, a vida da coletividade na qual o aluno irá viver e as exigências da época atual; d) a melhor maneira de organizar o currículo.

NOVOS OBJETIVOS DO ENSINO DO 2.º GRAU

Desde algumas dezenas de anos, todos os países reconheceram que as importantes mudanças que se produziam na sociedade moderna exigiam uma revisão radical dos objetivos do ensino, notadamente naquilo que se refere aos jovens de 11 a 18 anos. Entre os principais fatores que contribuíram para esta tendência, convém mencionar a revolução científica e técnica, o advento da automatização e a evolução democrática que deu aos cidadãos um papel mais importante na condução dos negócios nacionais e internacionais. Diante de mudanças de tal amplitude, a concepção do valor do indivíduo e da educação que êle deverá receber se modificou profundamente em um tempo notavelmente curto. Em substância, chega-se a considerar hoje que todo indivíduo tem a necessidade e o direito de receber esse tipo de ensino outróra qualificado de educação liberal e de dispor ao mesmo tempo da possibilidade de desenvolver certas aptidões profissionais.

Esse novo exame dos objetivos da educação se efetuou em vários planos simultaneamente. No plano filosófico, John Dewey analisou de modo penetrante, em *Democracy and Education* (1916), a oposição tradicional entre a cultura geral, reservada às classes abastadas das sociedades de outróra, e a formação profissional restrita, que era julgada suficiente para os trabalhadores; indicou como a síntese daqueles dois conceitos poderia efetuar-se por meio de uma educação que faria de todos os indivíduos ao mesmo tempo homens e trabalhadores em uma sociedade demo-

crática. Além disso, sustentava que o desenvolvimento do espírito é uma "reconstrução" pessoal dos diversos aspectos da cultura, aspectos êsses que se relacionam estreitamente às necessidades da criança durante a sua evolução. Afirmava, igualmente, que o ensino de matérias agrupadas sistemáticamente — *sem* considerar as necessidades da criança e apelando unicamente para a sua memória — não podia contribuir para esta "reconstrução". Pela mesma época, comissões de educadores, tais como a National Education Association's Commission on the Reorganization of Secondary Education, organizavam uma lista completa dos objetivos, tendo em vista aquêles que, nas escolas, estavam encarregados de estabelecer currículos adaptados às necessidades que acabavam de ser definidas e reconhecidas. O relatório sobre os Cardinal Principles of Secondary Education, 1918 (Princípios essenciais do ensino secundário, 1918) expunha os objetivos mais gerais da educação na seguinte declaração: "1. A finalidade da democracia é organizar uma sociedade tal que cada um de seus membros possa, antes de tudo, desenvolver sua personalidade por meio de atividade destinada a melhorar o bem-estar de seus cidadãos e da sociedade geral. 2. Em uma democracia, a educação, tanto na escola como fora dela, deve desenvolver em cada indivíduo os conhecimentos, os interesses, os ideais, os hábitos e as capacidades que lhe permitirão encontrar o seu lugar e de agir com a preocupação de dirigir a si mesmo e orientar a sociedade para fins cada vez mais nobres."

Para alcançar êsses objetivos, considerava-se que o currículo do ensino do 2.º grau devia ser estabelecido de maneira a ajudar o aluno a conservar uma boa saúde, a adquirir os conhecimentos escolares essenciais, a desempenhar seu papel na família, a se preparar para o exercício de uma profissão, a agir como bom cidadão, a utilizar os seus lazeres de maneira construtiva e a formar seu caráter. Tais princípios, que eram, de fato, os da cultura geral tradicional, revistos e ampliados por uma sociedade democrática, exerceram profunda influência sobre o pensamento dos educadores do mundo inteiro e, no decorrer destes últimos anos, a enunciação dos objetivos do ensino do 2.º grau foi formulada na maioria dos países do mundo sobre bases gerais análogas.

Desde a Segunda Guerra Mundial, quase tôdas as autoridades responsáveis em matéria de educação reconhecem que este ensino era concebido de maneira demasiado restrita, que dava importância excessiva aos aspectos intelectuais da personalidade humana em detrimento dos valores sociais, estéticos e morais, e que consagrava muito pouca atenção as necessidades cotidianas do adolescente em fase de desenvolvimento. Em uma exposição oficial, a Bolívia oferece um exemplo característico da concepção mais vasta do ensino do 2.º grau, tal como o concebido hoje. Ela enumera os objetivos seguintes: a) preservar a saúde física e espiritual dos moços; b) guiá-los no estudo intensivo das matérias básicas e no emprego dos métodos de auto-educação; c) completar a sua formação cultural e o pleno desenvolvimento de sua personalidade; d) prepará-los a desempenhar o seu papel na vida e a emprender um trabalho produtivo; e) desenvolver o sentido das suas responsabilidades, não só como indivíduos mas, também, como membros de uma sociedade; f) fornecer-lhes, por intermédio de um serviço de orientação profissional, um programa de estudos adaptado às suas capacidades e a seus gostos pessoais; g) inculcar-lhes o respeito dos princípios democráticos e ajudá-los a traduzir estes princípios em atos, a fim de prepará-los para o exercício consciente de seus deveres de cidadão.

Encontramos, igualmente, em um relatório da Comissão para Educação Nacional, publicado no Paquistão em 1960 pelo Ministério da Educação, a minuciosa exposição seguinte: "Consideramos que, para atingir os objetivos do ensino secundário no Paquistão, as autoridades responsáveis do ensino deverão tomar as medidas necessárias para que o ensino, a formação dos mestres, a elaboração dos currículos e formas de emprego de tempo possam favorecer o pleno desenvolvimento da criança: a) como indivíduo; b) como cidadão; c) como trabalhador; d) como patriota. O ensino secundário atingirá esta finalidade se visar aos objetivos abaixo:

a) Desenvolvimento do indivíduo: I — estimular nas crianças o espírito de pesquisa e a independência de pensamento, e ensinar-lhes a aplicar nas situações da vida real os conhecimentos adquiridos; **II** — colocar todo o ensino a serviço das necessi-

dades e interesses do adolescente; III — projetar o ensino e a organização das atividades escolares de modo a desenvolver nos jovens qualidades de liderança; IV — desenvolver o seu sentido estético e ensinar-lhes a apreciar os valores culturais; V — cultivar nas crianças, com o auxílio dos jogos, dos esportes e da cultura física, o gosto da atividade física e dos esportes, assim como a destreza neste domínio.

b) Formação do cidadão: I — inculcar nas crianças hábitos de trabalho, de autodomínio e de honestidade; II — fornecer amplas oportunidades de instrução técnica, científica e profissional com o objetivo de preparar os alunos para estudos profissionais de nível superior ou para o desempenho de um ofício; III — desenvolver serviços de orientação pedagógica e profissional, a fim de encaminhar as crianças para os cursos e, posteriormente, para as carreiras que melhor lhes convier.

c) Formação do patriota: I — dar uma educação profundamente vinculada à cultura nacional e aos valores do Islam; II — ensinar as crianças a se orgulharem do seu país, a compreender a sua história e suas aspirações, inculcando-lhes o desejo de servi-lo; III — dar-lhes o sentido da fraternidade universal e da compreensão internacional."

Este último objetivo — a formação do patriota — nos traz à lembrança que, atrás de uma semelhança aparente de objetivos, existem de fato consideráveis diferenças entre os diversos países. A semelhança se situa no nível das generalizações: todos os países afirmam que de hoje em diante o ensino do 2.º grau não deve visar somente a inculcar conhecimentos e a desenvolver a inteligência dos alunos, mas que deve igualmente considerar outros aspectos da sua personalidade, tais como o seu desenvolvimento moral, estético, afetivo e físico. Entretanto, não obstante esta aparente unanimidade, podem existir entre os países tão grandes divergências sobre o conceito de "perfeito cidadão", sobre os valores estéticos, os critérios de julgamento, os princípios morais etc., que convém assinalá-las.

Os países diferem também pelo grau de rigor com que definem seus objetivos. Existe notadamente, a este respeito, uma di-

ferença marcante entre os Estados que ainda sofrena a influência das tradições escolares do liberalismo e aquêles que tentam, conscientemente, elaborar uma filosofia unificada da vida. Os primeiros aceitam uma pluralidade de valores em numerosos domínios e seus Ministérios de Educação raramente determinam as crenças, as atitudes, os critérios de julgamento etc., que se devem observar. Eles não forçam os mestres a dar importância particular a tal ou qual ponto-de-vista, mas incumbem-nos de ajudar os seus alunos a formar por eles mesmos uma opinião sobre os valores contraditórios do nosso universo. Os manuais escolares raras vêzes são impostos pelas autoridades centrais do ensino e, ainda quando são fornecidos gratuitamente, uma certa liberdade é permitida às diversas circunscrições e escolas. Da mesma forma, o conteúdo dos programas do ensino é em geral considerado antes como tendo valor de sugestão do que de obrigação e só é apresentado em suas grandes linhas; o programa efetivo deve ser elaborado paulatinamente, gradativamente, pelos mestres. Nos países que não admitem o liberalismo neste sentido, certos aspectos importantes da vida e do pensamento são examinados em função de um sistema unificado de valores. É nos domínios da política, da economia, da filosofia e da religião que os Estados mais se diferenciam, mas podem existir diferenças análogas em matéria de arte e literatura.

Definir os objetivos é uma coisa, e encontrar os meios de atingi-los é outra bem diferente. Em numerosos países, os vastos objetivos definidos pelas leis e regulamentos a respeito do ensino nem sempre correspondem aos métodos, que continuam a sofrer a influência de hábitos antigos, de rígidos dispositivos dos programas, da penúria de livros e de material de ensino satisfatório, da ausência de meios de formação estética e prática dos alunos, de um corpo docente pouco esclarecido etc. Desde alguns anos, numerosos países reconheceram francamente seus defeitos e se aplicam a remediá-los da melhor forma possível. Os objetivos por eles fixados podem representar um ideal que não atingirão tão cedo, mas, pelo menos, é um ideal que, desde já, pode servir para orientar seu desejo de melhoria e para avaliar os progressos realizados.

É preciso reconhecer igualmente que, quando os objetivos são definidos em termos muito gerais, nem sempre trazem grande ajuda prática para aqueles que planejam os currículos escolares em seus detalhes cotidianos, e é também verdade que, partindo de um mesmo conjunto de princípios gerais, se pode chegar a métodos de elaboração do currículo muito diferentes. Em países como a Grã-Bretanha, cabe antes de tudo as escolas elaborar os detalhes de seus currículos, sendo neste nível que se efetuam as pesquisas. Em outros países, como a Tcheco-Eslováquia e a U. R. S. S., por exemplo, institutos de pesquisa foram encarregados de elaborar, experimentar e rever os programas de ensino com o auxílio de escolas experimentais, a fim de estabelecer uma relação mais estreita entre os objetivos e a prática; os resultados dos trabalhos desses institutos permitirão provavelmente elaborar novos programas aplicáveis em tôdas as escolas da nação. Quaisquer que sejam os meios utilizados, todos os países atravessam um período de acurado reexame e reconstrução do currículo, cujas tendências entretanto apenas começam a se tornar claras.

UNIDADE E DIVERSIDADE DO CURRÍCULO

As tentativas, em curso em alguns países, de fundamentar o currículo secundário sobre a avaliação das necessidades e interesses específicos dos jovens, de modo a poder-se alcançar uma integração entre a motivação individual para a aprendizagem e o conjunto sistematizado de conhecimentos e valores por meio do qual se assegura a preservação de grande parte da herança cultural, suscitam o problema da relação entre os estudos que devem ser comuns a todos os alunos e aqueles para os quais certa liberdade de escolha pode ser deixada a cada um deles, ou nos quais se procede a uma acentuada diferenciação de currículos. Esse problema tem dois aspectos: de um lado, importa determinar os elementos do currículo comum a todos os alunos e os elementos que convém melhor à especialização de cada um, e, por outro lado, procurar saber em que momento e de que modo a diferenciação deve operar-se.

O currículo comum

No início procurou-se resolver tal problema ensinando, nas diversas categorias de escolas freqüentadas por crianças de cerca de 13 a 15 anos, algumas das matérias do ensino geral do 2.º grau; estas compreendiam habitualmente a língua materna, matemática, ciências e, para alguns alunos com gosto acentuado para os estudos de caráter geral, uma língua estrangeira moderna. Posteriormente, porém, e sobretudo à medida que aumentava o número dos alunos que prosseguiam os seus estudos além do ciclo primário, certos defeitos desse método começaram a aparecer. Foi possível verificar especialmente que os programas de ensino adotados para os alunos do curso geral tradicional não convinham às crianças destinadas a fazer apenas breves estudos antes de se prepararem para exercer um ofício. Foi preciso examinar o problema de mais perto e procurar os meios que favorecessem a aquisição dos valores culturais, objetivados por toda cultura geral. No conjunto, ficou reconhecido que tais valores não estão necessariamente ligados a determinados estudos ou disciplinas integrantes do currículo tradicional, mas que a eles se podia chegar por diferentes caminhos. Considera-se, no mundo inteiro, que o problema prático que as escolas devem resolver consiste em encontrar meios adaptados à sua cultura, à sua época e aos seus alunos.

Esse processo de reconstrução parece realizar-se através das seguintes etapas. Primeiramente, a atenção se desvia do currículo tradicional, a fim de considerar a espécie de ser humano que a educação deve procurar formar. Examinam-se em seguida os meios pedagógicos que permitem atingir essa finalidade e daí se passa para a elaboração de novos currículos. Chegou-se, por exemplo, a pensar que numerosos elementos de cultura reivindicados pelo ensino clássico tradicional podiam ser adquiridos pelo estudo das línguas e literaturas modernas — e mesmo pelo estudo somente da língua materna, desde que esta seja bastante desenvolvida e possua uma literatura importante, — tanto quanto pelo ensino das línguas antigas. Ademais, o exame das relações entre o trabalho escolar e a influência da família e do meio cui-

turai dos alunos permitiu reconhecer que, nas primeiras fases da democratização, a escola secundária deve fornecer aos adolescentes conhecimentos mais vastos do que quando eles pertenciam principalmente às camadas superiores da sociedade e quando a escola, deixando aos pais o cuidado de fornecer uma cultura artística aos seus filhos, concentrava tôda sua atenção sobre a formação intelectual. A família é que se encarregava, igualmente, de velar sobre numerosos aspectos do comportamento: modos, costumes sociais etc. Entretanto, em uma sociedade em via de democratização, na qual a classe operária ainda não pôde atingir o nível cultural das camadas mais cultivadas, a escola deve ajudar a família em numerosos domínios. Durante o segundo quarto do nosso século, muitas escolas tomaram diversas iniciativas em matéria de música e belas-artes, particularmente nos níveis do ensino primário e do 1.º ciclo secundário e, desde alguns anos, há tendência para desenvolver este ensino no decurso do 2.º ciclo secundário, seja no quadro das matérias optativas, seja no do currículo comum.

Um relatório sobre as necessidades educativas dos jovens de 15 a 18 anos, publicado pelo Central Advisory Council for Education da Inglaterra, mostra que este assunto é sempre considerado nesse país como um dos problemas da educação cuja solução ainda está para ser encontrada.³ Salienta esse relatório que a grande maioria das crianças, prosseguindo os seus estudos em tempo integral além dos 15 anos, são os primeiros da sua família a freqüentar uma grammar school; que este simples fato tem conseqüências importantes no que concerne às atitudes das crianças e de seus pais, sobre as matérias a serem ensinadas e sobre os métodos pedagógicos suscetíveis de ser os mais eficazes. Um número cada vez maior de países passará por esta situação durante os dez próximos anos.

Levadas em conta tais considerações, o currículo básico obrigatório, nas escolas secundárias do mundo inteiro, compreende as seguintes matérias: a língua e sua literatura, matemática,

3 Great Britain. Central Advisory Council for Education, 15 to 18 (The Crowther report), Londres, HMSO, 1959, 2 vols.

ciências físicas e naturais, história e geografia, música, desenho e educação física. Diversos países incluem igualmente no currículo comum outras matérias obrigatórias: uma língua estrangeira, por exemplo, principalmente entre os povos da Ásia e da África, cuja língua materna não se acha ainda adaptada às necessidades da ciência e da tecnologia modernas, e nos países europeus, cujos nacionais devem conhecer uma língua estrangeira. O resultado geral desta revisão parece ser a elaboração de um currículo mundial de "humanidades modernas", inteiramente diferente das humanidades antigas, que foram por tanto tempo o veículo da cultura geral para as crianças européias.

Esta evolução não se fez sem resistência. Os professores que ensinam as matérias tradicionais muitas vezes se opuseram à introdução no currículo do ensino secundário de matérias tais como as belas-artes, a música, os trabalhos manuais e a educação física. Observa-se igualmente certa resistência dos pais cultos, para os quais o currículo tradicional conservou todo o seu prestígio e a sua superioridade. É o que se verifica nitidamente em alguns países da Ásia, que permaneceram muito tempo sob o domínio das potências européias e cujas populações freqüentemente se opuseram à modernização dos currículos tradicionais em vigor nas suas escolas secundárias do tipo europeu.

Ademais, não se pode resolver o problema essencial limitando-se a substituir as matérias antigas por novas matérias. As tentativas no sentido de determinar os objetivos e a elaborar os métodos foram necessariamente influenciadas pelas concepções tradicionais dos próprios educadores, e as primeiras experiências tentadas com o fim de estabelecer novos currículos se limitaram quase exclusivamente ao exame das matérias a serem incluídas e temas a serem recomendados para cada uma dessas matérias. Tal solução era mais fácil do que examinar os métodos de ensino apropriados a cada uma daquelas matérias e resolver o problema fundamental, que consiste em determinar como uma matéria pode servir para desenvolver o espírito dos moços.

Nos Estados Unidos, as fraquezas apresentadas pela modalidade habitual de ensino das matérias do currículo secundário foram desde o começo reconhecidas. O movimento de "adaptação'

à vida" (life adjustment), que se manifestou por volta de 1950, partia da seguinte idéia: se as escolas secundárias forneciam um ensino satisfatório aos 20% dos alunos que deviam em seguida freqüentar a universidade ou outro estabelecimento de ensino superior, bem como aos 20% que já haviam escolhido uma carreira e recebiam uma formação profissional, a maioria dos moços, que não se tinham ainda fixado sobre os seus futuros estudos e a sua profissão, tiravam pouco proveito da instrução muito geral da escola secundária e tendiam a abandonar a escola o mais cedo possível, descontentes com a educação recebida e mal preparados para a vida. O relatório anual de 1952 do Bureau Nacional da Educação (U. S. Office of Education) formulava claramente o problema, que devia ser enfrentado por uma coletividade desejosa que todos os seus filhos prosseguissem seus estudos em regime de tempo integral até a idade de 17 ou 18 anos, mas que não encontrara os métodos pedagógicos apropriados. "Os objetivos do ensino do 2.º grau destinado a estes jovens americanos devem corresponder às suas necessidades particulares. A capacidade dos jovens e a sua aptidão para aprender são muito variáveis. Todos, porém, são capazes de tornar-se membros úteis da sociedade. O ensino escolar estreito, longe de ajudar todos os moços a amadurecer de modo satisfatório, é muitas vezes uma causa de inadaptação social; retira aos jovens todo o desejo de aprender e faz nascer sentimentos de frustração e resignação prejudiciais à juventude e à sociedade em geral. O grande número de jovens que deixa a escola secundária antes de concluir o seu curso prova que nós não soubemos dar-lhes a educação que lhes Convinha."

Em seu relatório sobre a necessidade de vivificar o ensino do segundo grau,⁴ a Commission for Life Adjustment Education for Youth estudava atentamente os meios pedagógicos suscetíveis de resolver aquêle problema e concluía que, dentro do sistema atual, novo currículo era menos necessário do que um novo conceito da organização do conteúdo das matérias, dos métodos didáticos e das relações entre mestres e alunos. Conviria procurar

4 U. S. Office of Education. Vitalizing Secondary Education, Washington. D. C. 1951.

na própria vida dos alunos e nos problemas que eles têm de enfrentar, tanto na escola como fora dela, os princípios que permitam elaborar um currículo que substitua o conjunto de matérias, muitas vezes agrupadas sistematicamente com muita lógica mas sem bastante consideração pelas necessidades e interesses dos alunos. Notar-se-á que tal conclusão reproduz as opiniões expostas por John Dewey sobre a verdadeira transmissão da cultura. A simples memorização verbal de fatos bem classificados, mas sem relação com os propósitos do aluno, geralmente tem apenas caráter efêmero, sem nenhum valor educativo.

A elaboração do chamado "currículo central" (core curriculum) é considerada um progresso muito animador.⁵ O currículo central tem por finalidade fornecer um ensino comum ou um conjunto de conhecimentos comuns organizados em torno dos problemas pessoais e sociais dos alunos. Partindo dos conhecimentos sistemáticos que ele encontra nos manuais, documentos e outras fontes, o aluno procura aquilo que se relaciona com o problema, passa-o pelo crivo do seu julgamento e o assimila à medida que procura uma solução. A experiência que ele adquire ao resolver os problemas que lhe interessam diretamente deve ajudá-lo a encontrar os meios de resolver aqueles que lhe surgirão mais tarde. Tal método é análogo ao de "estudo de casos" que vem sendo utilizado em numerosos setores do ensino universitário desde alguns anos. É, talvez, o meio pelo qual o ensino secundário tradicional poderá atingir, com os alunos mais inteligentes, o fim que sempre colimou — formar espíritos curiosos, de preferência a carregar a memória de fatos inertes — tendo sido objeto de estudo atento da parte de vários países que indagam como dar instrução secundária geral aos alunos medianamente dotados para os estudos. O mesmo método poderia igualmente contribuir para a solução do problema da sobrecarga dos currículos.

Têm-se observado que o adolescente sente um vivo interesse em trabalhar com adultos; por isso numerosos países despendem

5 Roland C. Faunce e Nelson L. Bossing. *Developing the Core Curriculum*, 2.ª ed., Eaglewood Cliffs. N. J., Prentice-Hall. 1958, p. 54.

grandes esforços para oferecer aos alunos a possibilidade de efetuar um trabalho concreto e enriquecer o sentido e o valor pedagógico deste trabalho, vinculando-o a aspectos correlatos do currículo escolar, tais como a literatura, os estudos sociais e as ciências.

A mudança radical da organização do conteúdo do ensino se traduziu também pela modificação dos horários escolares e das atribuições dos professores. A subdivisão habitual do dia escolar em aulas de 45 ou 60 minutos, versando cada uma sobre determinada matéria, dadas por um professor especializado, está desaparecendo em muitos países. Julga-se muitas vezes preferível dedicar tempo mais longo — até meio dia, por exemplo — a um trabalho contínuo que obrigue o aluno a analisar um problema, a pesquisar dados, a tomar notas, a redigir e a examinar resultados. Além disto, desde que foram suprimidas as barreiras entre as diversas matérias, os professores tiveram de sair de seu domínio especializado e não é raro ser um mesmo professor encarregado de ensinar várias matérias possuindo estreita relação com importantes problemas.

Nos Estados Unidos, em alguns países da Comunidade Britânica e outros, a elaboração de um currículo comum aos alunos de inteligência média deve ser encarada no quadro da escola secundária polivalente (comprehensive high school). Esbarra-se neste domínio com dificuldades particulares, das quais a principal é, talvez, uma tendência, herdada da escola secundária tradicional, para tratar tôdas as crianças como se tivessem gosto para os estudos e uma inteligência acima da média. Mas, os esforços que se fazem atualmente para elaborar um currículo comum a todos os alunos influenciam consideravelmente o estabelecimento do currículo destinado às crianças mais bem dotadas. Em outros países, tal problema deve ser resolvido nas escolas secundárias distintas, destinadas a alunos médios que não são considerados como futuros candidatos aos estudos universitários e que não puderam, pois, entrar nos estabelecimentos acadêmicos e seletivos de 2.º grau. A este respeito a escola distinta tem vantagens e inconvenientes particulares. Na Grã-Bretanha, por exemplo, considera-se geralmente que a "escola secundária moderna", cria-

da em 1944, poderá, pelo próprio fato de ser uma escola distinta, trazer uma contribuição importante para a elaboração do currículo destinado aos alunos medianamente dotados. como está indicado em *The New Secondary Education*, brochura publicada pelo Ministério da Educação em 1947, "a finalidade da escola moderna consiste em fornecer uma boa instrução secundária geral que não tenha por eixo as matérias tradicionais do currículo escolar, mas sim alicerçada nos interesses das crianças. Assim concebida, tal instrução estimula nas crianças a sua aptidão para aprender e lhes ensinará a procurar o que é essencial no pensamento, na expressão e na execução do trabalho. Ela lhes explicará o mundo moderno e lhes fornecerá uma preparação para a vida no mais largo sentido da palavra, principalmente no que se refere à plena utilização dos lazeres. Ela visará obter de cada aluno o máximo das suas possibilidades, a pô-lo em condições de adaptar-se a tôdas as situações; ensinar-lhe-á a fazer o seu trabalho correta e completamente, a não satisfazer-se com um resultado medíocre, e a ser rigoroso tanto em seus atos como em suas palavras. A liberdade e a flexibilidade é que constituem as qualidades essenciais desta escola e que de fato lhe dão eficácia."

As escolas secundárias modernas da Grã-Bretanha ainda se encontram em seu início. E durante este período de organização, diversos métodos são empregados. Muitas destas escolas organizaram, igualmente com sucesso, para os seus alunos mais bem dotados, estudos sancionados pelo General Certificate of Education. Em razão das incertezas do processo de seleção e das mudanças imprevisíveis que se produzem nas crianças durante o seu desenvolvimento mental, há, nessas escolas, alunos que teriam podido tirar proveito do ensino dispensado nas *grammar schools* tanto quanto um grande número daqueles que nelas foram admitidos.

Ressalta nitidamente do que acaba de ser exposto sobre os esforços empregados em alguns países para dar uma boa educação secundária geral a todos os alunos que, se diversas soluções do problema apresentam numerosos pontos comuns no que diz respeito às matérias ensinadas, muito diferem pelo próprio conteúdo dessas matérias, pelo modo de organização do currículo

e os métodos didáticos adotados. Todos estes elementos variam não só de um país para outro, mas de uma escola para outra e de uma classe para outra dentro da mesma escola. Desde alguns anos, as principais tendências que surgem parecem resultar do fato de se ter levado em consideração as necessidades da grande maioria dos alunos, à qual não convém nem os estudos tradicionais que dão acesso à universidade nem a formação profissional especializada que prepara para as carreiras da indústria. Segundo tôdas as probabilidades, aquêles alunos são chamados a exercer uma atividade nos setores da economia do seu país, que, em consequência dos progressos da tecnologia moderna, sofrerão as modificações mais rápidas e mais importantes, ou seja, nos múltiplos postos subalternos da administração, cujo papel cresce à medida que diminuem as necessidades de mão-de-obra. O problema consiste em fornecer a estes alunos uma educação tendente a desenvolver simultaneamente a sua compreensão do mundo e sua flexibilidade intelectual, de preferência a dar-lhes determinados conhecimentos profissionais durante a sua escolaridade. É neste contexto que a tendência mundial de focalizar os aspectos gerais do ensino do 2.º grau assume tôda a sua importância.

Estabelecimento de laços mais estreitos entre o ensino e o trabalho

A concepção dos elementos comuns que devem figurar no currículo de todos os jovens se ampliou sensivelmente e, desde 1958, tal problema prendeu a atenção dos países da Europa Oriental que adotaram reformas para estabelecer laços mais estreitos entre a escola e a vida cotidiana e proporcionar aos alunos uma preparação concreta para o trabalho produtivo. Numerosos educadores têm reconhecido que uma das grandes fraquezas do currículo tradicional da escola secundária está na sua tendência a desprezar as aptidões práticas dos moços. Enquanto, há mais de cinquenta anos, o currículo do ensino primário de quase todos os países do mundo compreendia trabalhos manuais de tôda espécie, na maior parte destes mesmos países o currículo do ensino secundário reservava muito pouco tempo para tais atividades.

Nos países onde as escolas técnicas e comerciais eram nitidamente distintas dos estabelecimentos do ensino geral do 2.º grau, a reforma tendente a dar uma boa instrução geral a todos os alunos teve melhores resultados nas primeiras escolas que nas segundas; porque era mais fácil introduzir elementos de cultura geral no currículo do ensino técnico do que acrescentar elementos técnicos no currículo do ensino geral. Por outro lado, nos países que haviam criado escolas secundárias polivalentes, o currículo destinado aos alunos bem dotados para os estudos gerais era tão carregado de matérias preparatórias para a universidade, que em geral não deixavam espaço para os trabalhos manuais, com exceção às vezes de um pouco de desenho e artes manuais durante o 1.º ciclo.

Há vinte e cinco ou trinta anos, muitos países tendem cada vez mais a incluir no currículo do ensino secundário de 1.º ciclo o trabalho de madeira ou de metal para os rapazes, e trabalhos práticos, tais como o corte e a costura, para as meninas; tal ensino, porém, a menos que fizesse parte de um curso profissional especializado de seções diferentes das de caráter geral, não ultrapassava via-de-regra um nível muito elementar. Obstáculos diversos e poderosos se opunham ao estabelecimento de melhor equilíbrio entre os aspectos teóricos e os aspectos manuais da educação. Nos países de tradição européia, o principal obstáculo era o próprio peso das matérias ensinadas e a impressão, entre os mestres, de que, se aumentassem o seu número, o resultado seria, necessariamente, ou queda de qualidade, ou estafa dos alunos. Os professores das matérias tradicionais estavam, pois, muito pouco inclinados a favorecer aquêlê ensino, quando não fosse êle exigido para os exames de admissão à universidade. Além disto, em todos os países onde os efetivos escolares têm aumentado rapidamente, o elevado montante das despesas relativas ao fornecimento de prédios e material para os trabalhos manuais tem constituído um sério obstáculo, principalmente em países que, como alguns Estados da América do Sui, sofrem há muito tempo de grande penúria de prédios e de material escolares, mesmo para o ensino tradicional. Acresce que em certos países — há exemplos no Sudeste Asiático e noutras regiões — existe um pre-

conceito muito forte contra tôdas as atividades manuais em importantes setores da comunidade. Ainda quando as escolas secundárias se esforçam em reservar um lugar mais satisfatório para estas atividades, seja no quadro do ensino geral fornecido a todos os alunos, seja no quadro de uma formação profissional mais especializada destinada a certos alunos, é raro que recebam o apoio ou estímulo da coletividade e que obtenham resultados satisfatórios.

Os esforços empregados atualmente na União Soviética e em outros Estados da Europa Oriental no sentido de desenvolver o ensino politécnico em todos os níveis e iniciar todos os alunos das séries finais no exercício concreto das tarefas ligadas à produção, constituem a tentativa mais ambiciosa que jamais se tenha feito, em escala nacional, com o propósito de fazer concorrer o ensino verbal e o ensino manual no desenvolvimento da personalidade de todos os alunos e vincular estreitamente as atividades da escola as da vida diária. No nível primário, a mudança não é muito sensível, visto como quase em tôda parte o currículo das escolas elementares há muitos anos compreendem o ensino das artes e das atividades manuais. No nível do 1.º ciclo secundário, a mudança reside no fato de todos os alunos poderem para o futuro participar dos trabalhos manuais essenciais que, na maioria dos países, são reservados seja para os alunos dos dois primeiros anos, seja para os alunos das seções distintas das do ensino geral. Nesses dois níveis há todo o empenho em criar laços mais estreitos entre o ensino e a vida exterior, confiando aos alunos serviços úteis à coletividade, tais como a conservação dos prédios escolares ou dos jardins públicos.

A mudança mais importante se faz durante o 2.º ciclo secundário: em vez de abandonar completamente as atividades manuais, como é o caso na maioria dos países, os alunos que prosseguem estudos de caráter geral dedicam o equivalente a pelo menos um dia por semana ao trabalho produtivo dentro de uma usina ou um estabelecimento análogo, ou em uma exploração agrícola sob a supervisão do pessoal das próprias empresas. Assim, em cada nível, tenta-se associar o desenvolvimento da capacidade manual pela prática de atividades educativas e a par-

tipificação em um trabalho útil à sociedade. Os alunos continuam a desenvolver suas qualidades profissionais durante todo o tempo da sua escolaridade; dá-se-lhes a possibilidade de trazer uma contribuição cada vez mais útil à vida econômica de seu país enquanto ainda estiverem na escola, recebendo um salário proporcional ao seu rendimento. Desta maneira, a passagem da escola para o trabalho de tempo integral deveria efetuar-se com menos abalo.

É interessante examinar mais de perto o desenvolvimento do ensino geral e politécnico. Os princípios essenciais são os seguintes: 1.º, a cisão entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos da vida, e a divisão dos sistemas do ensino em virtude da qual certos jovens recebem instrução de caráter essencialmente geral e cultural, ao passo que outros recebem formação nitidamente profissional, são o resultado da antiga divisão das sociedades em classes. Em 2.º lugar, todos os cidadãos de uma sociedade democrática devem receber ao mesmo tempo uma instrução geral e uma formação satisfatória em um domínio profissional particular; enfim, as escolas das sociedades democráticas devem encontrar o meio de elaborar um currículo que associe harmoniosamente as atividades culturais e profissionais, teóricas e práticas. No começo do século, pensadores marxistas, tais como Lênine e Lunacharsky, de um lado, e pensadores não marxistas, tais como Dewey, de outro lado, examinaram com atenção as conseqüências gerais daquelas idéias para as escolas e os sistemas de ensino; em diversos países, educadores isolados experimentaram fazer funcionar escolas com bases naqueles princípios. Entretanto, foi somente depois da fundação do Estado soviético que uma tentativa de grande envergadura foi feita para aplicar essas idéias a um sistema de ensino público.

O currículo do 1.º ciclo secundário foi concebido como continuação harmoniosa das atividades das classes primárias da escola unificada do trabalho, e considerou-se que aquêlo ciclo, na sua qualidade de parte da escola de sete anos, devia fornecer uma educação geral e politécnica a todos, de preferência a uma educação estreitamente tradicional visante a preparar uma minoria para os estudos pré-universitários do 2.º ciclo. O currículo objetivou, antes de tudo, fornecer um conjunto de conhecimentos

teóricos derivados das disciplinas tradicionais essenciais da civilização européia moderna, fazer compreender a natureza do Estado soviético e fornecer uma preparação prática para os trabalhos da sociedade socialista. No decurso dos dez anos que se seguiram à revolução, houve um esforço crescente para vincular as escolas às usinas e às explorações agrícolas e elaborar métodos pedagógicos que permitissem utilizar a atividade econômica de uma região como campo de trabalhos práticos da escola.

Durante os dez anos seguintes, deu-se menos importância à educação politécnica geral e, a fim de erguer o nível dos estudos, as escolas voltaram ao método europeu tradicional do ensino de matérias organizadas de modo sistemático. Como assinalava Khruchtchev em 1958 em seu memorial sobre "o reforço dos laços entre a escola e a vida e o desenvolvimento do sistema de ensino público": "Nossos estabelecimentos do ensino geral sofrem pelo fato de que são em grande parte a continuação do ginásio de antes da revolução, que tinha por objetivo fornecer aos alunos certa soma de conhecimentos abstratos suficientes para lhes dar acesso à universidade." Durante a Segunda Guerra Mundial, a idéia de ensino politécnico adquiriu nova força e, após haver reparado as suas ruínas, o país estava pronto a despender novos esforços, tanto no domínio científico e técnico, como no domínio da educação. As diretrizes adotadas em 1952 pelo 19.º Congresso do Partido Comunista da União Soviética para a elaboração do plano de desenvolvimento do período 1951/1955 reconheciam claramente que um currículo destinado a todos os jovens devia ter laços mais estreitos com as principais categorias do setor da produção do que o currículo de ensino geral em vigor até então. O trecho mais expressivo das citadas diretrizes é o seguinte: "A fim de aumentar ainda o valor da educação socialista dada pelas escolas públicas e oferecer aos alunos que terminaram seus estudos secundários a possibilidade de escolher livremente o seu ofício, as escolas secundárias deverão organizar um ensino politécnico e será preciso tomar as medidas necessárias à organização deste ensino politécnico geral."

Tais diretrizes suscitaram numerosas discussões sobre o sentido que se devia dar a esse ensino politécnico e sobre os melho-

res meios de elaborai* um currículo satisfatório. Tôdas as Repúblicas Soviéticas trataram de rever seus programas de ensino: as matérias teóricas foram cuidadosamente aliviadas de tudo o que estava antiquado e oferecia pouco valor prático; reservou-se mais tempo para os trabalhos práticos de ciências; introduziu-se o estudo dos princípios da produção abrangendo a teoria e atividades práticas; as escolas passaram a ter o seu terreno para cultivar; foram criadas oficinas para o trabalho de madeira, de metal e outras artes artesanais; enfim, no decurso dos dois últimos anos da escola secundária, os estudos foram completados com a participação nos trabalhos das usinas e das explorações agrícolas.

Mas a simples justaposição de três ou quatro horas semanais de trabalhos práticos aos estudos teóricos que ocupavam a maior parte do tempo dos alunos não teve os resultados esperados. Os alunos, cada vez mais numerosos, que obtinham o seu certificado de fim de estudos após dez anos de escolaridade, não tinham nem o gosto dos trabalhos práticos nem um conhecimento suficiente das operações ligadas à produção.

Sob a direção da Academia das Ciências Pedagógicas da R. S. F. S. R. foram efetuadas numerosas experiências em cinquenta escolas experimentais sobre os currículos e os métodos de organização escolar que permitiriam aos alunos do 2.º ciclo secundário aprender realmente um ofício e se familiarizar, antes de prestar o seu exame final, com a vida da indústria ou da agricultura. Organizou-se, em certas escolas experimentais urbanas, um programa semanal prevendo três dias de trabalho prático, e nas escolas rurais fêz-se a experiência de uma distribuição dos estudos e dos trabalhos práticos de acordo com as estações do ano. A fim de manter o nível dos estudos e não sobrecarregar indevidamente os alunos, a duração da escolaridade foi prolongada até 11 ou mesmo 12 anos. Tal experiência parece ter sido julgada satisfatória, pois que algumas das mudanças efetuadas desde 1958 se inspiram nas realizações operadas nas escolas experimentais.

As críticas que Khruchtchev dirigiu aos estabelecimentos de ensino geral do 2.º grau na U. R. S. S. muito se aproximam das

críticas formuladas, em quase todos os países do mundo, desde que os efetivos escolares aumentaram a tal ponto que as escolas já não deveriam procurar preparar a maioria dos seus alunos para a universidade. Mas as tradições são tenazes. No relatório acima mencionado, Khruchtchev criticava vivamente o ensino do 2.º grau: "Estabelecemos sempre uma distinção muito nítida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e herdamos do passado a tendência a conceder maior consideração a certos jovens que destinamos infalivelmente aos estudos superiores e que devem abster-se de entrar em uma usina ou em uma granja coletiva. Quanto aos outros, eles "não deram prova de capacidade alguma" e "não atingiram o nível exigido"; cabe a eles ir trabalhar nas usinas e nas granjas. Mas isto constitui um erro profundo em contradição com o nosso ensino e nossas aspirações".

Passando para os objetivos de natureza positiva, Khruchtchev prossegue: "As escolas devem dar uma educação completa a seus alunos, que deverão conhecer os princípios fundamentais das ciências, e, ao mesmo tempo, ser capazes de efetuar um trabalho manual metódico; elas devem inspirar aos jovens o desejo de ser úteis à sociedade, de tomar uma parte ativa na produção dos bens de que ela necessita." Em seguida êle sugeria diversos meios para alcançar tais objetivos. Em novembro de 1958 uma declaração conjunta do Partido Comunista da União Soviética e do Conselho de Ministros da U. R. S. S. expunha minuciosamente tôda uma série de teorias relativas ao esforço de laços entre a escola e a vida; em dezembro de 1958, o Soviet Supremo promulgava uma nova lei fundamental sobre a educação, que se inspirava nesses princípios. A reforma que deve entrar em vigor durante o ano escolar de 1965-1966 é a seguinte: a escola básica, de freqüência obrigatória, prevê oito anos de ensino geral, profissional e politécnico para as crianças de 7 a 15 anos. Os estudos são divididos em dois ciclos de quatro anos, constituindo o último o 1.º estágio do ensino do 2.º grau. O ano acrescido aos sete anos da escola antiga deve permitir empreender os novos estudos politécnicos (oficinas escolares, participação nos trabalhos de produção, excursões etc.) sem sobrecarregar os alunos.

Depois destes oito anos de estudos, tôda sorte de possibilidades é oferecida às crianças. De acôrdo com as teorias de novembro, "o ponto de partida da reforma escolar repousava sobre a idéia de que todos os alunos, sem exceção, deviam tomar parte em trabalhos úteis à sociedade em empresas, granjas coletivas ou outros locais de trabalho." Haverá problemas difíceis de resolver se numerosos jovens de 15 a 18 anos tiverem acesso todos juntos aos domínios da produção e, no mesmo momento, deverem não somente receber uma formação especializada mas, também, prosseguir sua educação geral; a lei sobre o ensino prevê diversas soluções para tais problemas. Certos jovens entrarão nos estabelecimentos técnicos de ensino especializado do 2.º grau e se prepararão para ocupar postos de nível médio na indústria, no comércio e na agricultura ou no setor médico, pedagógico e cultural. Outros prosseguirão durante três anos os estudos do ciclo superior das escolas secundárias propriamente ditas, mas estas escolas se tornarão "estabelecimentos de ensino geral, profissional e politécnico, assegurando igualmente a formação no domínio da produção". No conjunto, os seus alunos serão aquêles que já tiverem escolhido uma profissão que exija a conclusão da sua educação na universidade e nos estabelecimentos do ensino superior. Tais escolas serão postas em conexão com as escolas de oito anos, com as quais formarão uma única escola de onze anos, ou então constituirão escolas distintas. Todavia, a maioria dos jovens que deixarem a escola de oito anos terão um emprego de tempo integral após um período de formação profissional especializada; terão a possibilidade de completar a sua educação secundária geral seguindo cursos noturnos, cursos por correspondência ou escolas de tempo parcial. Estão previstas disposições no sentido de liberar os estudantes mais aplicados, durante dois ou três dias por semana, a fim de que possam prosseguir os seus estudos.

É ainda muito cedo para determinar não só o método mais eficaz entre aquêles que visam a integrar as atividades intelectuais e as atividades práticas em uma educação geral mais completa e mais bem equilibrada, mas também aquêles que, associando a cultura geral a uma formação profissional particular, seja

capaz de dar melhores resultados. Parece contudo provável que, de uma e de outra maneira, aquela experiência venha a exercer grande influência sobre a teoria e a prática do ensino do 2.º grau no mundo inteiro.

DIFERENCIAÇÃO DO CURRÍCULO

O desejo de fornecer a todos um bom ensino geral do 2.º grau gera diversos problemas e um dos mais difíceis a resolver consiste em estabelecer o equilíbrio entre os elementos gerais e os elementos especializados da educação de cada aluno. Trata-se, principalmente, de determinar quais são as matérias que devem ser consideradas como elementos especializados no currículo escolar, em que fase de educação do aluno tais matérias devem ser ensinadas e quais são as relações entre a estrutura do ensino e o currículo desejável.

Diferenciação profissional

Um fator que sempre exerceu grande influência sobre a natureza da especialização de nível secundário é a relação entre o ensino escolar e a profissão; as matérias ensinadas aos jovens, assim como a idade em que são ensinadas, têm variado de uma sociedade para outra e de uma época para outra, de acordo com a situação econômica e política dos países interessados. O tempo exigido para formar trabalhadores eficientes para os diferentes setores da economia de um país tem sido um dos elementos que contribuíram para determinar não só o momento no qual é fornecida a formação especializada, como também a duração do ensino geral dispensado aos alunos que se destinam às diversas profissões.

Nas sociedades que apenas se encontram no início da industrialização, o primeiro objetivo do ensino é fornecer à maioria das crianças uma educação de base que lhes permitirá, quando exercerem uma atividade no domínio da produção, tirar maiores benefícios da aprendizagem das técnicas modernas no decurso do emprego. Somente uma minoria aprende um ofício ou recebe

formação técnica ou comercial especializada em escolas técnicas, escolas de ofício, escolas comerciais etc, ao fim dos estudos primários. Outra minoria prossegue estudos de carácter geral dando acesso as universidades e aos estabelecimentos de ensino técnico superior. Este ensino escolar de carácter geral constitui de fato, por si mesmo, uma especialização profissional em uma sociedade que não pode fornecer a todos os moços um ensino escolar de longa duração. A maioria daqueles que recebem formação pós-primária somente segue cursos de breve duração, onde se insiste em conhecimentos de utilidade imediata e técnicas profissionais. Esta tendência para abandonar a escola muito cedo, após um curso de formação pós-primária especializada, constitui ainda a regra geral na maioria das regiões subdesenvolvidas.

Mas, desde mais de trinta anos, tende-se, nos países mais industrializados, a retardar a idade em que os jovens começarão a exercer um ofício, de tal modo que possam receber uma instrução mais completa, ter mais maturidade e ser mais capazes de adaptar-se, e, por conseguinte, aprestar-se melhor para uma civilização tecnológica complexa e em plena evolução. A aprendizagem das técnicas profissionais particulares tende a começar cada vez mais tarde. Não é raro, por exemplo, nos países mais desenvolvidos, que, só por volta dos 15 ou 16 anos, após os seus estudos secundários de primeiro ciclo, começam os jovens a aprender contabilidade, estenografia e dactilografia, e não se empregando senão depois de um ano de estudos especializados. Ao contrário, no começo do século, faziam dois anos de estudos especializados desde a idade de 12 ou 13 anos e tinham apenas instrução secundária geral muito restrita, ao começarem a exercer um ofício. De algumas décadas para cá, os educadores da maioria dos países chegaram à conclusão de que certos conhecimentos profissionais especializados podem ser adquiridos em menos tempo e com menos esforço com maior idade, e, por isso, há tendência para dedicar-se aos estudos gerais a maior parte do curso dos jovens alunos da escola secundária.

Pela mesma razão, como se viu no capítulo precedente, a concepção dos estudos gerais se ampliou e nela se incluíram as atividades manuais, as belas-artes e outras matérias que outrora

teriam sido consideradas como técnicas profissionais somente úteis para aqueles que delas precisariam para o seu trabalho diário. De um modo geral, os educadores consideram hoje que o valor educativo ou cultural de um estudo depende da relação que tem com outras disciplinas ou aspectos da vida, pois que é esta relação que permite estender e aumentar o alcance e o interesse daquilo que o aluno aprende. A tendência a prolongar para todos a duração da instrução secundária incitou os educadores a considerar as matérias habituais do currículo dos primeiros anos, menos do ponto-de-vista do seu valor como matérias especializadas do que do ponto-de-vista de seu valor cultural geral. Tal tendência se manifestou em tôdas as matérias do ensino do 2.º grau desde algumas décadas e muito modificou a natureza de certas disciplinas, tais como o desenho e os trabalhos manuais, que outróra se concebiam de modo muito estreito.

O ensino politécnico na União Soviética oferece um exemplo recente e característico desta tendência a ensinar a todos aquelas matérias que eram outróra consideradas como matérias profissionais. Numerosos alunos que, alguns anos antes, teriam recebido uma formação especializada em uma empresa especializada industrial, recebem agora nas oficinas escolares uma instrução mais geral no que diz respeito às atividades manuais e mecânicas. Insiste-se nos princípios gerais da produção industrial, na utilização e conservação dos instrumentos e máquinas de diversas categorias e na aprendizagem de uma série de técnicas fundamentais. Da mesma forma, no ciclo superior nota-se o empenho de equilibrar a formação teórica e a formação prática da produção, tanto no exercício do emprego como na escola politécnica secundária, a fim de dar aos jovens uma experiência geral da indústria particular que os interesse e fazê-los adquirir as técnicas fundamentais necessárias, de preferência a uma especialização estreita em determinado domínio da produção.

Pode-se observar a mesma tendência em muitos outros ramos da formação profissional, além dos que preparam para as carreiras da indústria e do comércio. Para a formação de professores, por exemplo, numerosos países dispunham, no começo deste século, de estabelecimentos de ensino pedagógico ou de esco-

As médias nos quais os jovens podiam ingressar ao fim de seus estudos primários, e o currículo desses estabelecimentos compreendia ao mesmo tempo os estudos secundários gerais e o ensino de matérias pedagógicas particulares. Desde algumas décadas, procura-se, de modo geral, elaborar um currículo comum para o 1.º ciclo de tôdas estas escolas especializadas e fundir em seguida as classes inferiores dessas escolas com o 1.º ciclo dos estabelecimentos do ensino geral do 2.º grau, como fêz a Itália em 1940. Conquanto haja ainda, em certos países, escolas normais desse gênero, que recebem os alunos ao fim de seus estudos primários, tais escolas geralmente só formam professores para as escolas maternas e as primeiras séries das escolas primárias.

Em tôda parte, a tendência é, pois, de retardar o início da aprendizagem das técnicas profissionais até a idade de 15 ou 16 anos, isto é, depois do fim dos estudos do 1.º ciclo. Ao mesmo tempo o grau e o momento da diferenciação dos cursos desse 1.º ciclo variam consideravelmente de acordo com os países. É comum fazer-se tal diferenciação, contudo ela tende a basear-se, cada vez menos, em critérios profissionais imediatos.

Diferenciação no ensino geral

Durante tôda a primeira metade de nosso século, uma diferenciação se estabeleceu, lenta mas regularmente, no currículo do ensino geral do 2.º grau de todos os países do mundo. O primeiro exemplo em data e em importância foi o da escola secundária polivalente (comprehensive high school). Conquanto a high school dos Estados Unidos tenha tido um caráter mais restrito que a academy que ela substituía, ainda assim oferecia a seus alunos uma variedade de cursos maior que qualquer estabelecimento de ensino secundário jamais tinha feito. Sua função principal era sempre preparar jovens para os estudos universitários, mas as universidades e colégios universitários ofereciam cursos de tão grande variedade e condições de admissão tão diversas, que estas condições nunca exerceram sobre os currículos das escolas secundárias um efeito tão limitativo como nos outros países. A variedade das matérias e currículos era com efeito

tal, que uma das tarefas do "Comitê dos Dez", constituído em 1892, foi examinar "a questão geral da unidade dos planos de estudos e das condições de admissão nos colégios universitários". Esse Comitê recomendou a adoção de quatro currículos básicos: a) o "clássico", compreendendo latim, grego, alemão ou francês, inglês, matemática, ciências físicas, geografia e história; b) o de "latim-ciências", onde o grego era substituído por ciências suplementares; c) o de línguas modernas, que não comportava nem latim nem grego, mas duas línguas modernas e as ciências suplementares inscritas no anterior; d) o "inglês", que compreendia uma língua estrangeira antiga ou moderna e as ciências suplementares. O Comitê não procurava impor um currículo único às escolas e de fato não reconhecia que tal tentativa pudesse trazer resultados felizes; mas tentava estabelecer certa unidade no que se refere aos elementos essenciais de uma boa educação geral. Para este fim, preconizava consagrar um mínimo de tempo ao estudo ininterrupto das matérias de um valor educativo particular, isto é, aquelas que figuravam nos quatro currículos recomendados. Ademais, não ocupando os estudos previstos tôda a semana escolar, algum tempo era deixado para matérias suplementares escolhidas pelas diferentes escolas e pelas quais os seus alunos podiam optar. O Comitê não procurou elaborar programas de ensino detalhados para as diversas matérias, tendo-se contentado com estabelecer o estrutura básica do currículo. Não se previa o ensino de matérias relacionadas com o domínio do comércio, da indústria e das outras atividades profissionais, porém o Comitê reconhecia que as escolas secundárias deviam igualmente levar em conta as necessidades dos jovens que não tinham a intenção de empreender estudos universitários. A este propósito declarava que, dado o caso, as escolas poderiam facilmente substituir por matérias de caráter profissional algumas das ciências da 3.^a e 4.^a série do currículo chamado "inglês". O Comitê ainda estava tão longe de pensar que mesmo os alunos pouco inteligentes deveriam ser admitidos nas escolas secundárias, que declarava que tôdas as matérias deviam ser ensinadas do mesmo modo e na mesma medida a cada um dos alunos, quaisquer que fossem os projetos do aluno e o momento em que interromperia os seus estudos.

No decorrer dos vinte anos seguintes, outros Comitês nacionais examinaram a questão da estrutura do currículo e, pouco a pouco, nasceu o sistema dito das "unidades" (**unit system**), que permitia unificar a estrutura de todos os cursos que visavam a preparar os alunos para os estudos universitários, mantendo ao mesmo tempo certa flexibilidade para adaptação destes cursos às necessidades particulares de cada aluno. uma "unidade" era representada por um ano de estudo de qualquer uma das matérias inscritas no currículo das escolas secundárias, com a condição de que o aluno lhe tivesse consagrado cerca da quarta parte de um ano total de trabalho, isto é, três ou quatro horas de trabalho por semana durante todo o ano escolar. Ao mesmo tempo que se adotava o sistema das unidades, verificava-se uma reação cada vez mais acentuada contra a limitação dos cursos sugeridos pelo "Comitê dos Dez" e uma tendência para combinar a noção de "unidade de estudo" com a necessidade de tornar flexível a escolha das matérias autorizadas. Essas novas tendências se concretizaram no relatório do "Comitê dos Nove" que foi constituído em 1910 para estudar a articulação entre a escola secundária e o colégio universitário (**Committee of Nine on the Articulation of High School and College**). Esse comitê recomendava aos colégios universitários não admitir senão os estudantes com quinze "unidades", das quais três em inglês, uma em ciências sociais e uma em ciências exatas e naturais; considerava, além disto, que cada aluno devia ter três "unidades" de uma matéria essencial (**major subject**) além do inglês, e duas "unidades" de uma matéria secundária (**minor subject**). Propunha que, no total de quinze "unidades", ao menos onze deveriam relacionar-se com o inglês, com uma língua estrangeira, com a matemática, com as ciências sociais, com as ciências exatas e naturais, e as quatro outras "unidades" com trabalhos de caráter geral ou qualquer outra espécie de trabalho que melhor correspondesse aos interesses particulares do aluno. De acordo com as recomendações do Comitê, foi estabelecida a estrutura do currículo escolar que, com ligeiras modificações, vem sendo adotada. Desde quarenta anos, as escolas têm tirado pleno proveito da liberdade que lhes fora deixada na escolha das matérias que melhor atendessem às necessidades de ordem local e às dos alunos, empenhando-se em

fazer da escola secundária polivalente um estabelecimento capaz de fornecer educação a todos os jovens até a idade de 17 ou 18 anos, quaisquer que fossem suas aptidões ou interesses.

Na prática, o currículo se compõe, em cerca da metade, de matérias obrigatórias, constituída a outra metade de matérias optativas em consonância com os interesses imediatos dos alunos ou as suas futuras necessidades profissionais. Considerando que os currículos dos diversos sistemas escolares podem ser modificados à vontade pelas autoridades locais, e que os alunos podem, eles mesmos, escolher as matérias optativas, os currículos das escolas secundárias seguem estreitamente a evolução das concepções referentes às necessidades em matéria de educação. Mudanças e revisões intervém constantemente, não só graças à ação refletida e planificada daqueles que determinam a política escolar, mas ainda em razão das matérias optativas que os alunos escolhem todos os anos.

Recentemente, os educadores se inclinaram a diminuir a importância das matérias optativas para daí* uma estrutura mais rígida ao currículo e maior importância às matérias de cultura geral. Em *The American High School Today*, J. B. Conant propõe que se exija mais da inteligência das crianças intelectualmente bem dotadas, que se concentrem os estudos no inglês, nas questões sociais, nas línguas estrangeiras, na matemática e nas ciências, e se dedique menos tempo às matérias optativas que não têm um caráter absolutamente geral. No mesmo sentido que Conant, muitos educadores fizeram ressaltar que, em virtude do desenvolvimento recente de novos instrumentos de educação geral, tais como o rádio, a televisão, o cinema, a imprensa e as numerosas associações privadas, a escola se encontra aliviada da pesada tarefa que para ela representava, no fim do século XIX e no começo do século XX, o ensino das matérias não "acadêmicas" e que ela deveria, de ora em diante, concentrar seus esforços no ensino destas últimas. Tais teorias não deixaram de ser contestadas por aquêles que continuam a sustentar que é desejável levar mais em consideração diferenças de aptidões e de interesses dos alunos, mesmo da minoria de alunos intelectualmente bem dotados; e hoje a questão da função das escolas a este respeito continua sen-

do matéria de controvérsia. É ainda muito cedo para saber qual será o resultado deste conflito de opiniões.

A diversidade do currículo elaborado nas escolas secundárias dos Estados Unidos é devida em parte à criação da escola secundária polivalente. Há poucos países no mundo que tenham conhecido condições análogas e não há nenhum onde a elaboração do currículo tenha evoluído do mesmo modo. Na maioria dos países, os alunos continuam a ser divididos entre diferentes categorias de escolas, seja entre 11 e 13 anos — como na maioria dos países onde persiste a estrutura europeia tradicional de uma escola primária de seis anos, seguida de várias espécies de escolas pós-primárias — seja perto de 14 ou 15 anos, nos países que adotaram o sistema de uma escola de base unificada de sete ou oito anos, que engloba as classes primárias e o 1.º ciclo secundário, e onde a diferenciação só se faz no 2.º ciclo. Um dos efeitos desta diferenciação é que os currículos das diferentes categorias de escolas eram menos flexíveis e mais rigorosamente fixados do que nos estabelecimentos de ensino menos especializado. Assim, as escolas secundárias de nove anos, na Alemanha, até os anos de 1930, oferecem um exemplo de diferenciação por categorias de escolas, tendo cada uma um currículo muito rígido. Para atender à demanda de novos cursos completando os do Gymnasium e do Realgymnasium, criaram-se sete ou oito categorias diferentes de escolas, que variavam sobretudo pelo seu programa de línguas estrangeiras: o Gymnasium ensinava o latim, o grego e uma língua moderna; o Realgymnasium, o latim e duas línguas modernas; Oberrealschule, duas línguas modernas etc. O aluno podia escolher entre um grande número de escolas, mas, uma vez feita a escolha, devia seguir automaticamente o caminho imposto por um currículo que não compreendia matérias optativas nem facultativas. Da mesma forma, as diversas escolas secundárias da Itália tinham currículos determinados, que eram os mesmos para todos os alunos de cada uma. Na França, onde não existe, como na Itália, distinção entre o liceo clássico e o liceo científico, os colégios e liceus adotavam a diferenciação de cursos desde o 1.º ano: durante os dois primeiros anos, os alunos escolhiam entre as seções com latim e as seções sem latim; a partir do 3.º ano, entre

as seções com grego e as seções sem grego; e, posteriormente, podiam ainda especializar-se escolhendo um outro dos diferentes baccalauréats.

A principal diferença entre os sistemas europeus e o sistema americano de diferenciação reside na maneira como os planos de estudos são determinados. Na Europa, os cursos são planejados essencialmente em função de diversos objetivos pelas autoridades de ensino — geralmente os Ministros de Educação — e as escolas devem dar ensino de conformidade com estes cursos; os alunos e as famílias podem exercer certa escolha, mas somente entre cursos já estabelecidos e que a própria escola não tem o poder de modificar. Nos Estados Unidos, cada sistema escolar e, em certa medida, cada escola, tem liberdade de ensinar o que lhe parece mais útil, e cada aluno pode êle mesmo estabelecer o seu plano de estudos, compreendendo elementos comuns e matérias facultativas de livre escolha, agrupadas da maneira que lhe parece melhor convir às suas necessidades. A Europa e os Estados Unidos, por conseguinte, diferem muito, naquilo que se refere à orientação e ao aconselhamento dos alunos. Na Europa, trata-se geralmente de orientar o aluno fazendo-o escolher, entre os cursos existentes, aquêle que melhor lhe convém; nos Estados Unidos, trata-se, na maioria das vêzes, de estabelecer para cada aluno um curso que corresponda especificamente a sua capacidade, aptidões e interesses.

Tais diferenças na própria natureza do currículo geral do ensino do 2.º grau exerceram influência considerável na forma e na função do currículo do 1.º ciclo. Nos Estados Unidos, a escola secundária do 1.º ciclo oferece grande diversidade de matérias e de programas durante os dois primeiros anos, com o fim de ajudar o aluno a escolher judiciosamente as matérias que êle estudarà durante os quatro anos seguintes. Nas escolas do tipo europeu, procura-se antes de tudo, no decorrer dos primeiros anos do ensino do 2.º grau, preparar os alunos para o estudo de tôdas as principais matérias de caráter geral, e a escolha efetuada finalmente entre um número limitado de currículos é função dos resultados obtidos pelo aluno nos estudos correspondentes do 1.º ciclo.

Na maioria dos países europeus e em países como os da América Latina que adotaram geralmente currículos condizentes com a tradição européia, as principais mudanças ocorridas nestes trinta anos afetam as últimas séries do ensino do 2.º grau, no decorrer das quais os alunos acabam de preparar-se para o exame que sanciona os estudos secundários e para a admissão à universidade. A tendência tem sido diversificar os cursos na última ou nas duas últimas séries.

Entre os Estados Unidos e os países europeus, há os países que, como a Grã-Bretanha, oferecem há muito tempo um núcleo importante de estudos comuns para todos os alunos do ensino do 2.º grau, deixando ao mesmo tempo lugar para uma diferenciação considerável. Comitês consultivos constituídos na Nova Zelândia (1944), na União Sul-Africana (1959), na Nova Gales do Sui (1957), no Paquistão (1959) e em vários outros países no decurso da última década, sustentaram esta concepção e recomendaram que o curso de cada aluno se compusesse ao mesmo tempo: a) de uma parte comum importante, compreendendo a língua materna e sua literatura, os estudos sociais, a matemática, as ciências físicas e naturais, a música, as belas-artes, os trabalhos manuais e a cultura física; b) de um grupo de matérias optativas, escolhidas de acordo com as aspirações profissionais ou os interesses dos alunos. uma tendência comum se manifesta em todos estes países — consideram todos que importa prosseguir durante vários anos no estudo das principais matérias de cultura geral, quer façam parte do currículo comum, quer sejam matérias optativas. Os programas que se estendem por um ou dois anos de estudos, freqüentes nos Estados Unidos, não são julgados satisfatórios para as matérias de cultura geral importantes, conquanto possam convir às matérias que visam a atingir objetivos limitados.

Dificuldades encontradas em matéria de diferenciação do currículo

O movimento a favor da diferenciação do currículo (distinto da diferenciação das próprias escolas) parece ter nascido da experiência prática adquirida pelos mestres, os quais verificam que o currículo tradicional de cultura geral não Convinha às neces-

sidades das crianças de aptidão média. O número crescente das crianças que ingressam na escola secundária após o fim de seus estudos primários conferiu maior importância ao problema dos alunos que são incapazes de aprender tão rapidamente quanto os seus colegas, fracassam em seus exames de promoção, são obrigados a repetir a série, parecem encontrar pouco interesse ou tirar pouco proveito de seus estudos e, desanimados, abandonam a escola prematuramente.

Os mestres que procuravam variar os estudos de acordo com os interesses e as aptidões de seus alunos estavam em geral em avanço, em relação a sua comunidade, que tendia a se limitar aos elementos tradicionais do ensino secundário. Em países tão diferentes como a Etiópia, Gana, Índia, Irã e a Nova Zelândia, para não citar senão alguns exemplos, certa resistência se manifestou muitas vezes quando se quis desviar os alunos dos cursos tradicionais de cultura geral, a fim de orientá-los para cursos que insistissem sobre a agricultura, os trabalhos manuais, as artes industriais e outros setores que se consideravam mais úteis para o aluno — levadas em conta suas aptidões — e para a comunidade na qual vivia. Esta oposição se explica por várias razões, duas das quais, em particular, foram muitas vezes assinaladas em diversos países.

A primeira decorre da função tradicional da educação secundária, considerada como um meio de selecionar e formar uma elite destinada a ocupar na coletividade os postos que gozam de prestígio particular. Na primeira fase da democratização do ensino do 2.º grau, os mais inteligentes dos jovens alunos pertencentes às classes inferiores da coletividade vêm na escola secundária o trampolim que lhes permitirá elevar-se social e profissionalmente acima da sua classe. O ensino do 2.º grau é, pois, instrumento de promoção social para a minoria dos alunos de condição inferior capazes de terminar os seus estudos. Estas esperanças de progresso social persistem muito tempo depois que a democratização atingiu a sua segunda fase, no decorrer da qual tão grande percentagem da população empreende estudos secundários que só um pequeno número poderá aspirar ter acesso às situações importantes. É no decurso dessa fase difícil da evolução social que

os educadores reconhecem a necessidade de oferecer diferentes possibilidades aos jovens para os quais, não obstante aptidões diversas, os estudos tradicionais de caráter geral não parecem convir e que não encontrarão oportunidades no domínio das profissões liberais ou dos postos elevados da administração, que quase todos os diplomados do ensino secundário podiam outrora disputar. Durante esta mesma fase, os alunos continuam a escolher os cursos de cultura geral, na esperança de poderem tornar-se bacharéis, conseguir aprovação nos exames de admissão à universidade ou obter qualquer outro certificado que sancione os estudos de caráter geral. É, então, que começa a surgir para a comunidade o problema dos diplomados, aos quais a sociedade não pode oferecer o emprego que esperavam e que não foram preparados para o gênero de trabalho que ela lhes proporciona.

A importância do problema parece diminuir à medida que aumenta o número dos alunos que terminam os seus estudos secundários, pois que a comunidade então compreende que a instrução secundária já não é o meio que permitirá a uma feliz minoria galgar os escalões da hierarquia social, mas simplesmente um dos numerosos meios universais de fornecer a instrução fundamental necessária a todos os cidadãos, quaisquer que possam ser suas aptidões ou sua situação social. Para a maior parte dos países, muitos anos decorrerão antes que* a maioria de sua população adulta tenha freqüentado a escola secundária, e para vastas regiões do mundo muito mais tempo será ainda necessário. Dentro em pouco, porém, numerosos países terão provavelmente de resolver os mesmos problemas de diferenciação inicial, seja no 1.º, seja no 2.º ciclo.

Durante o período de transição, a própria atração que os cursos diferenciados e o ensino do 2.º grau, em si mesmo, exercem sobre os alunos de nível médio depende, em larga escala, da natureza dos certificados de fim de estudos. Quando tais certificados não sancionam senão certos estudos de cultura geral, podem atrair os alunos aos quais não são convenientes tais estudos; mas quando o diploma é outorgado a todos os alunos que terminaram de modo satisfatório os estudos que eles mesmos decidiram empreender, como é o caso dos Estados Unidos, a maior par-

te dêles pode atingir o seu objetivo e se acha em condições de escolher judiciosamente o curso que melhor lhes convém. Da mesma forma, mas em um grau menor, o School Certificate Examination da Nova Zelândia, ao qual os alunos podem apresentar-se por volta dos 16 anos, escolhendo entre um grande número de matérias, contribuiu para que se valorize de modo quase igual os diferentes cursos das escolas secundárias compreensivas desse país; na Grã-Bretanha, a possibilidade oferecida aos alunos mais inteligentes das escolas secundárias modernas de se apresentarem ao General Certificate of Education para as matérias do seu currículo permitiu igualmente a numerosos pais aceitar mais facilmente o fracasso de seus filhos nos exames de admissão das grammar schools. Na União Soviética, também, tôdas as medidas possíveis são tomadas para que os alunos que entram numa escola especializada, no estágio do 2.º ciclo do 2.º grau, possam ter acesso aos estabelecimentos de ensino superior. Graças a disposições desse gênero, os diferentes cursos das escolas secundárias assumem um valor igual aos olhos da comunidade pelo fato de cada um dêles atender as necessidades dos alunos que os escolhem. Contudo, esta concepção nova depende, em última análise, do caráter igualitário da estrutura econômica e social da coletividade, pois que, se o prestígio de que gozam as profissões e os cargos varia muito, não pode deixar de ocorrer o mesmo com os estudos que a eles dão acesso.

O 2.º fator muitas vezes mencionado como um obstáculo à diferenciação dos cursos é de ordem puramente pedagógica. É a convicção de que, para todos os alunos normais, o currículo de cultura geral tradicional é um meio de educação superior à maior parte das novas matérias. No começo do nosso século, a doutrina da transferência da aprendizagem, na sua versão primitiva, ainda tinha curso, e considerava-se que as matérias tradicionais do ensino secundário europeu possuíam por si mesmas a virtude de formar o espírito e disciplinar as faculdades mentais. Todavia tal teoria já não serve de fundamento para justificar o valor daquelas matérias. Hoje se insiste de preferência sobre o sentido que elas dão à vida humana, permitindo às gerações transmitir o seu patrimônio cultural. Esta noção de valor humano das matérias

de cultura geral está implícitamente contida na maior parte das declarações sobre os objetivos do atual ensino do 2.º grau e implica a convicção de que estes valores são importantes para todos os homens, qualquer que seja seu nível intelectual, e que todos podem tirar proveito, ao menos em certa medida, do ensino das matérias tradicionais.

Entre os mestres que participam desta opinião, são poucos os que consideram que tôdas as matérias convém igualmente a todos os alunos, porém acreditam que, nos principais domínios da experiência humana — literatura, belas-artes, ciências físicas e naturais, matemática, música, ciências sociais etc. — existem elementos que apresentam para todos um valor humano, com a condição de que os mestres saibam modificar o conteúdo dos programas e seus métodos de ensino em função das aptidões, dos interesses e do grau de maturidade de cada aluno.

Estes dois argumentos contra a diferenciação desempenharam um papel importante na evolução dos currículos do ensino do 2.º grau, e ambos exercem atualmente certa influência no mundo inteiro; conquanto a maioria dos países venha oferecendo uma variedade considerável de cursos por tôda a duração dos estudos secundários, a tendência é acentuar os elementos comuns e retardar cada vez mais o momento da diferenciação no que diz respeito às matérias principais.

A organização escolar e o currículo

A estrutura dos sistemas de ensino exerce uma profunda influência sobre a elaboração do currículo. Se compararmos, por exemplo, os nove anos de estudo do Gymnasium alemão tradicional com os quatro anos de estudo de uma escola secundária canadense, não é difícil verificar como esta diferença de estrutura influi sobre o conteúdo das matérias ensinadas, sobre o desenvolvimento do ensino e sobre os métodos pedagógicos empregados. Por outro lado, dentro de um mesmo país, os diversos ramos do sistema de ensino têm estruturas diferentes. Escolas onde os estudos são de longa duração, como o Gymnasium alemão e o liceu francês, existem ao lado de escolas de curta duração, como a "escola média", ou de duração mais curta ainda, como a escola com-

plementar. À medida que esforços são feitos para coordenar as atividades dessas diversas escolas, as diferenças de organização e de estrutura existentes entre elas influem sobre as disposições tomadas.

A influência que a escola média européia de curta duração exerce sobre o currículo da escola secundária de longa duração, evidencia a natureza dos problemas que surgem quando se procura dar certa unidade aos sistemas em que a diferenciação se fazia desde os primeiros anos de estudos. Quando estes dois tipos de estabelecimentos eram freqüentados por classes diferentes da sociedade e quando não se procurava mandar os alunos para as escolas que lhes convinham em virtude das suas aptidões, tais tipos de estabelecimentos podiam ter cada um o seu currículo independente. A escola secundária propriamente dita previa uma longa série de estudos cuidadosamente graduados conduzindo à universidade, ao passo que a escola média elaborava programas de estudos mais curtos, organizados de tal modo que o aluno pudesse concluí-los com sucesso e no tempo desejado. Mas os progressos da democracia obrigaram a tomar medidas para que os alunos da escola média, após haver terminado os seus estudos, pudessem, se fossem julgados suficientemente dotados, passar para o ensino secundário. Na prática, esta passagem não era fácil, principalmente porque estas duas categorias de escolas não tinham o mesmo currículo; de fato, as diferenças, se revelaram assaz importantes, resultando que tanto os alunos como as autoridades do ensino renunciavam a esta possibilidade, salvo em casos excepcionais. Por esta razão experimentou-se estabelecer laços mais estreitos entre os currículos das diferentes categorias de escolas. Esta tendência, que vem surgindo em todos os países europeus nestes últimos trinta anos, torna-se clara no curso da evolução de todo sistema de ensino no qual as autoridades se empenham em dividir os alunos entre as escolas de acordo com as aptidões deles, não levando muito em consideração a situação social das famílias. O mesmo sucede, em certa medida, com a divisão dos alunos entre os diferentes cursos de um mesmo tipo de escola.

Todavia, os esforços de coordenação geram graves problemas no que concerne à elaboração do currículo, qualquer que seja o

tipo de escola; no decorrer dos anos, desacordos consideráveis têm oposto os diversos estabelecimentos, pois que na prática se trata muitas vezes de não fazer começar o estudo de certas matérias, como o latim, senão no momento em que os alunos vindos de outras escolas podem querer entrar na escola secundária e empreender estudos clássicos. Por outro lado, as escolas cujo ensino é de curta duração experimentam igualmente dificuldades quando querem incluir em seu currículo matérias cujo estudo dificilmente se justifica se não prosseguir tanto tempo quanto o que se lhes consagra no ensino secundário.

A fim de dar remédio a este estado de coisas, os educadores de numerosos países têm tentado, nesses vinte ou trinta últimos anos, modificar o currículo da escola de segundo grau, subdividindo-o em dois ciclos. O currículo do 1.º ciclo compreende principalmente os estudos comuns que todos os jovens fazem em todos os tipos de escolas, ao passo que o 2.º ciclo permite a diferenciação final dos estudos exigidos para a preparação a uma dada profissão ou à admissão em um estabelecimento de ensino profissional superior. De um modo geral, a tendência tem sido considerar que o 1.º ciclo deveria partir do início dos estudos secundários até o fim do período mínimo de escolaridade obrigatória. É assim, por exemplo, que a Comissão Lange vin na França (1947) recomendou a organização de um ciclo de orientação, de quatro anos, seguido de um ciclo de determinação, de três anos. Por ocasião de um estágio de estudos interamericanos que teve lugar no Chile em 1954/1955, a subdivisão em dois ciclos foi igualmente recomendada e um grande número de países da América Latina adotou este sistema, mas a duração de cada um dos ciclos varia de um país para outro. Os Estados da Europa Oriental e vários outros países, tais como o Egito, adotaram um 1.º ciclo do 2.º grau de quatro anos de duração. Na Grã-Bretanha e em um grande número de outros países cujo sistema de ensino se inspirou no sistema britânico, um ciclo de estudos de cinco anos, sancionado pelo General Certificate of Education, é seguido de um ou dois anos de estudos pré-universitários.

É digno de observação que a estrutura do currículo não corresponde necessariamente à divisão administrativa do sistema es-

colar, ainda que possa sofrer a influência das disposições de ordem administrativa. Na maioria dos países o ensino correspondente aos dois ciclos secundários é dado em uma mesma escola; em outros, os dois ciclos não correspondem à estrutura administrativa. Nos Estados Unidos, por exemplo, onde existem correntemente junior high schools (escolas secundárias do ciclo inferior) e senior high schools (escolas secundárias do ciclo superior) distintas, com uma duração de três anos cada uma, a tendência há alguns anos é de consagrar os dois primeiros anos da junior high school ao período de orientação e considerar o 3.º ano como pertencente, do ponto-de-vista da estrutura do currículo, ao período da senior high school, o que eleva de fato a quatro anos a duração dos estudos secundários do ciclo superior. Da mesma forma, na Nova Zelândia, onde há quarenta anos uma reforma progressiva tende a transformar as duas últimas séries da escola primária de oito anos em "escola intermediária centralizada", há nas próprias escolas médias um empenho crescente em preencher o hiato que as separa das escolas secundárias, constituindo-se comitês locais compostos de professores do ensino secundário e do ensino intermediário a fim de se encontrar o meio de estabelecer uma ligação mais estreita entre os currículos dos dois tipos de escola.

Há alguns anos, observa-se em numerosos países outra tendência, que tem por efeito atenuar a distinção entre o 1.º e o 2.º ciclos, reservando-se apenas o primeiro ou os dois primeiros anos do 1.º ciclo para o período de orientação. Na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e em numerosos países da América Latina e da Ásia, os dois primeiros anos tendem a assumir um caráter particular, resultante principalmente da função de orientação, que se tornou importante nos sistemas que prevêem certa diferenciação no decurso do 1.º ciclo do ensino do 2.º grau. Todavia, este caráter particular do período de orientação tende a criar uma divisão do 1.º ciclo em duas partes, a última das quais se aproxima mais estreitamente do currículo do ciclo superior. Por outro lado, poucos países, além dos da Europa Oriental, continuam a consagrar um 1.º ciclo inteiro, de longa duração, a estudos comuns que não deixam nenhuma possibilidade de diferenciação, como o encarava, por exemplo, o relatório da Comissão

Langevin. Em geral, os professores especializados da escola secundária acham que os alunos dotados para certas matérias deveriam começar a estudá-las logo que fôr possível. Tal ponto-de-vista foi exprimido de maneira muito convincente no que se relaciona com as línguas estrangeiras, tanto antigas como modernas e, na prática, foi necessário fazer, desde o início dos estudos secundários, certa diferenciação entre os alunos bem dotados para os estudos clássicos e os menos dotados.

Saber em que momento os alunos devem começar o estudo de uma língua estrangeira é, de fato, um caso particular do problema geral do planejamento do ensino continuado de qualquer matéria num sistema escolar destinado a propiciar educação secundária a todos os jovens. A maior parte dos professores reconhece que o estudo das matérias principais de um currículo secundário de cultura geral deve prosseguir durante muitos anos, se desejamos que seja bastante profundo para que o aluno tire proveito durável. Não é fácil conciliar esta exigência com a necessidade de fornecer boa educação geral a outros alunos em tempo mais curto, o que constitui o objetivo das escolas secundárias de tipo moderno ou das seções modernas das escolas secundárias de caráter geral. Verifica-se, em numerosos países, uma tendência crescente em considerar que a distinção muito nítida, que antes faziam alguns reformadores, entre o período de "orientação" e o período de "determinação", carece de realismo, se dela resulta que a determinação não deve ocorrer antes do fim do período de orientação. Certos estudos somente poderiam então ser abordados em um período ainda mais tardio que o preconizado pelos professores. De mais a mais, chegou-se a considerar que o estudo dos grupos principais de matérias que requerem um ensino contínuo deverá ser empreendido por todos os alunos na primeira fase da sua instrução secundária, e que a determinação deveria ser feita em uma fase posterior, durante a qual os alunos continuariam os estudos das matérias para as quais têm inclinação e abandonariam as outras. Tal método de orientação pode parecer, à primeira vista, possuir caráter negativo, mas significa que o melhor meio para um aluno descobrir as suas aptidões em determinado domínio consiste em tentar prosseguir o

estudo em apreço durante um tempo suficientemente longo. Isso significa, também, que uma orientação judiciosa deve levar em conta as oportunidades de ensino disponíveis durante o período escolar subsequente. Finalmente, graças a esse sistema, os alunos que se mostram capazes de tirar proveito de um longo período de estudo de uma mesma matéria não perdem o seu tempo.

O fato de os alunos aprenderem de acordo com ritmo muito variável e de alguns dêles poderem terminar o trabalho previsto, para um ciclo determinado, em muito menos tempo que a média dos alunos, levou a modificar ainda o método de subdivisão do currículo em dois ciclos. Nos países onde os professores podem elaborar os currículos e organizar as suas escolas sem estar submetidos a um controle severo das autoridades centrais, muitas vezes acontece que são constituídas várias classes, divisões ou grupos, correspondentes às aptidões escolares gerais ou às aptidões de certo número de alunos para matérias especiais. Tais grupos procedem então com ritmos diferentes: os melhores podem obter o seu certificado de fim de estudos em um ou dois anos menos que os grupos médios e iniciar logo estudos superiores.

Essas modificações do sistema dos ciclos parecem ter como resultado geral a substituição gradativa do sistema por um currículo unificado, que se diferencia, porém, progressivamente. Nos países onde existe cisão, perto da idade de 11 anos, entre o ensino do 1.º grau e o ensino do 2.º grau, o período de seis ou sete anos de instrução secundária tende novamente a unificar-se como era no século XIX; tal unificação, mais vasta e mais flexível, convém melhor à grande diversidade dos alunos que freqüentam atualmente os diversos tipos de ensino do 2.º grau.

NECESSIDADE DE ALIVIAR O CURRÍCULO

Nestes 30 anos, os cursos sobrecarregados e a estafa escolar geram para o ensino do 2.º grau um problema difícil; êle é sobretudo premente nas escolas secundárias de caráter geral e nas seções gerais das escolas polivalentes (comprehensive schools) e se relaciona estreitamente com o da preparação para os exames que dão acesso à universidade e aos outros estabelecimentos de

ensino superior onde os alunos só são admitidos após concurso ou exame. As críticas incidem principalmente no fato de serem os alunos sobrecarregados de trabalho intelectual, e em que a tensão imposta por estudos prolongados, juntamente com o temor de fracassar nos exames, exerce influência nefasta sobre a sua saúde física e mental. Ademais, numerosos professores sustentam que muitos alunos inteligentes chegam a adquirir aversão aos estudos, ficando assim desaproveitados os seus dons intelectuais. Desde alguns anos, o aumento da população escolar nos estabelecimentos de ensino do 2.º grau agravou ainda mais a situação, pois que aquilo que outróra só afetava alguns milhares de alunos hoje interessa centenas de milhares, e a própria amplitude do problema começou a comover a opinião pública.

Tal situação, entretanto, não é nova. Data do momento em que as ciências e outros estudos modernos foram introduzidos no currículo do ensino secundário, no fim do século XIX, e do momento em que o acesso aos estudos secundários foi franqueado aos filhos mais bem dotados das classes obreiras. O primeiro desses fatores conduziu à inclusão, no currículo das escolas secundárias, não só de matérias suplementares, mas também de matérias a respeito das quais os conhecimentos faziam progressos tão rápidos que seus programas se tornavam cada vez mais carregados. O segundo fator teve por efeito introduzir no espírito dos alunos, desejosos de obter distinções escolares e bôlsas-de-estudo para os cursos superiores, elementos de esforço, de seriedade, de espírito de concorrência e de tensão que não existiam nas escolas secundárias quando eram reservadas a uma minoria abastada da população.

Desde os dez primeiros anos que se seguiram ao fim da Primeira Guerra Mundial, as autoridades escolares dos países cujo sistema de ensino do 2.º grau se desenvolvia segundo a tradição européia têm feito esforços para compreender e resolver o problema. Por um lado, o desenvolvimento dos conhecimentos tinha como resultado aumentar as dificuldades das condições de admissão à universidade, influndo tais condições, em larga escala, nos currículos do ensino secundário; por outro lado, como reação, procurava-se reduzir os programas de ensino ao essencial, adotar mé-

todos didáticos mais "ativos", limitar a importância da memorização dos conhecimentos livrescos que ocupava tanto espaço nas escolas secundárias, e dar mais atenção a outras faculdades que não a inteligência. Numerosas tentativas têm sido feitas neste sentido, entre 1920 e 1940, em muitos países. No Brasil, por exemplo, o Ministro da Educação apresentava da seguinte maneira a reforma do ensino adotada em 1931: "Muito de propósito, atribuo ao ensino secundário a função de constituir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, em vez de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. A educação do homem não se fará jamais mediante o sistema de receptividade passiva pelo qual se vem degradando, no ensino secundário, a inteligência da juventude." É, porém, muito difícil pôr em execução princípios deste gênero, e é raro que o ensino tradicional, na maioria das escolas secundárias, tenha passado, neste meio tempo, por modificações profundas em seus métodos e em seu espírito.

Todos reconhecem hoje que, para resolver de modo eficaz e realista o problema do alívio do currículo, é preciso primeiro que os administradores compreendam perfeitamente a natureza do problema, que aqueles que elaboram os programas de ensino e escolhem os manuais tenham plena consciência dos objetivos colimados e que os professores se compenetrem melhor das relações entre os métodos e os fins da educação. Os esforços desenvolvidos recentemente à procura de uma solução têm conseguido ressaltar a complexidade do debate e a grande variedade dos fatores em causa. Estes não são os mesmos para todos os países. Para alguns, é antes de tudo o número das matérias incluídas em cada série do ensino do 2.º grau que constitui o problema principal. Nos Estados Unidos, onde se considera que os cursos secundários estão longe de ser sobrecarregados, ou mesmo que não o são o bastante, o número das matérias principais de caráter geral não passa as vezes de quatro por ano, quando é mais elevado na maioria dos países, atingindo o dobro em muitos outros. Se as matérias do currículo são tão numerosas, é, em parte, porque se pensa que as matérias de cultura geral mais importantes devem ser

estudadas de modo contínuo e progressivo durante um longo período, para que o aluno tire delas o melhor proveito. Assim, um aluno nos Estados Unidos pode não estudar uma língua estrangeira ou a matemática senão durante dois anos, a fim de obter o mínimo de "unidades" necessárias à admissão em um colégio universitário, enquanto que, em outros países, o aluno prossegue geralmente o estudo dessas matérias durante todo o período de instrução secundária e, em geral, se apresenta a um exame externo. Quatro ou cinco anos de estudo são então necessários para assimilar o conjunto dessas matérias, cujo acúmulo introduz, além disso, um elemento de tensão que não existe quando os estudos são mais curtos.

Em certos países, a dificuldade provém, em grande parte, da necessidade de aprender uma língua estrangeira. Os países cuja língua é pouco espalhada no mundo dão uma importância capital ao estudo, por parte dos alunos, nos estabelecimentos de ensino geral, do 2.º grau, de pelo menos uma e muitas vezes duas línguas modernas, de maneira que possam ler, escrever e falar correntemente nesta língua estrangeira. Em muitas regiões da Ásia e da África, a situação é ainda mais difícil. Sendo, por vezes, a língua materna dialeto falado por um número ínfimo de pessoas do país, é preciso igualmente aprender na escola a língua nacional, mesmo uma língua regional, e nem sempre se encontram livros de matemática, de ciências e tecnologia redigidos numa dessas línguas; o instrumento de ensino de grande partes das matérias é então o inglês, o francês ou qualquer outra língua na qual são produzidos, em número suficiente, obras e material moderno de ensino.

Condições desse gênero geram problemas de difícil solução, levando unicamente em conta o sistema de ensino e sem procurar modificar, ao mesmo tempo, a situação do ponto-de-vista sociológico. Todavia, as causas do problema se situam em grande parte no domínio estritamente pedagógico, e sua solução é, pois, da atribuição dos educadores. Uma destas causas é o desenvolvimento dos conhecimentos, que obriga a ampliar incessantemente os programas de ensino e acumular as informações. Durante a Segunda Guerra Mundial a experiência permitiu desco-

brir que se podia reduzir ao essencial os programas de ensino tradicionais de matemática e de ciências e fazer melhor compreender em menos tempo certos processos, conceitos e relações abstratas, graças ao emprego de auxiliares visuais, tais como os filmes, os diafilmes e os modelos reduzidos. A reforma dos programas de ensino e dos manuais escolares, realizada depois da guerra em numerosos países, se inspirou nessas verificações. No domínio da matemática, por exemplo, os alunos passam a aprender menos teoremas de geometria e tratam mais facilmente pela álgebra certas noções antes estudadas com recursos da geometria. O uso dos logaritmos, desde os primeiros anos, permite simplificar os cálculos de que se abusava outróra sob o pretexto de constituírem uma excelente ginástica para o espírito. Na realidade nos afastamos mui nitidamente dos programas de ensino baseados no valor "disciplinar" das matérias, em favor daqueles que visam a fins utilitários e práticos. Na União Soviética, por exemplo, o programa de matemática e de ciências é submetido a exame constante, que tende a não conservar senão o essencial. De um modo geral, parece que as escolas fizeram mais progresso na reforma dos programas de ensino do que no que concerne à melhoria dos métodos. As críticas formuladas em numerosos países mostram que as facilidades oferecidas pelos trabalhos práticos de ciências e de matemática não se desenvolvem no mesmo ritmo que as necessidades das escolas e que, mesmo quando modelos e aparelhos pouco custosos e fáceis de obter seriam suficientes, os professores apegam-se aos métodos livrescos e verbalistas.

Os estudos recentes a respeito da sobrecarga dos programas de ensino propõem igualmente duas outras modificações essenciais; a primeira visa a agrupar as disciplinas correlatas; e a segunda, a adotar o método de ensino dos "centros de interesse". Sob certos aspectos, estes dois métodos estão estreitamente ligados, se bem que o primeiro insiste sobre as próprias matérias e sua organização, e o segundo sobre os interesses dos alunos e os métodos de aquisição de conhecimentos. Exemplos de matérias agrupadas encontram-se no ensino das ciências físicas e naturais e nos estudos sociais. De acordo com esta concepção, no ensino global das ciências, em lugar do ensino isolado da química, da

física, da zoologia, da botânica etc., a compreensão pelos alunos dos métodos do pensamento e da experiência científica deve começar com o estudo de fenômenos, da vida cotidiana, e somente em fase posterior devem eles começar a dividir o universo em domínios correspondentes às diversas disciplinas científicas. Deste modo o aluno aproveita melhor a oportunidade de aplicar os métodos científicos aos problemas e aos objetivos da pesquisa, e a soma dos conhecimentos que adquire se integra em um conjunto mais vasto e mais rico de sentido, que êle pode assimilar mais facilmente. Da mesma forma, agrupando matérias tais como a história, a geografia, a instrução cívica, a ciência política e a ciência econômica em um estudo geral da civilização humana, emprestar-se-á a este ensino uma unidade e uma riqueza de que os jovens dificilmente podem beneficiar-se quando as diversas matérias são encaradas de modo acanhado e restrito. Na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em vários países cujos sistemas de ensino sofrem a sua influência, numerosos esforços vêm sendo feitos há quinze ou vinte anos para reformar os programas de ensino na base de tais princípios. Os professores dos cursos de caráter menos "acadêmico" assinalam resultados excelentes. Porém os cursos reservados às crianças mais inteligentes estão de tal forma influenciados pela tendência à compartimentação dos estudos organizados por disciplinas, que na prática os programas de ciências gerais e de estudos sociais muitas vêzes se reduzem ao estudo das matérias parceladas, habituais, apenas apresentadas sob um novo nome no horário escolar. Muitos países reconhecem que, para abordar o problema com mais compreensão, se torna necessário dispor de melhores manuais, melhor material de referência e melhorar a formação dos professores.

É indispensável também ter melhor material e formar melhores professores quando se deseja tentar elaborar um currículo centrado nos interesses dos alunos e seus problemas pessoais; o professor deve ter, de fato, conhecimentos muito extensos e ter um completo domínio das relações existentes entre as diferentes matérias para poder guiar os seus alunos além dos primeiros estádios da pesquisa — que apenas lhes satisfazem a curiosidade — e fazê-los avançar no estudo dos problemas, para que compreen-

dam a necessidade de um saber sistemático. Ainda aí, em razão das dificuldades que apresenta tôda tentativa sistemática para aplicar tais métodos de organização do currículo, têm-se obtido freqüentemente melhores resultados com as classes compostas de crianças de aptidões médias ou abaixo da média do que com os alunos mais bem dotados. Até o presente, nenhum país pode considerar que utilizou esses métodos com sucesso para encontrar uma solução para o problema do alívio dos estudos.

Na maioria dos países onde o problema assumiu uma amplitude inquietante, os educadores julgam geralmente que uma das suas principais causas reside na influência que exercem sobre o currículo do ensino do 2.º grau os exames externos e as condições de trabalho que eles impõem aos alunos. As indicações fornecidas para tais exames não fazem mais do que delimitar o domínio dos conhecimentos exigidos para determinada matéria; para não deixar um ponto inexplorado e para preparar tôdas as questões que podem ser formuladas durante o exame, os professores são muitas vêzes obrigados a ensinar uma soma considerável de minúcias, embora saibam que tal procedimento, aparentemente inevitável, seja péssimo do ponto-de-vista pedagógico. Há trinta anos que não se tem cessado de criticar os efeitos dos exames externos sobre os programas do ensino do 2.º grau, sobre os seus métodos didáticos e sobre os seus alunos, e certos países desistiram de avaliar o trabalho de seus alunos à luz dos resultados de tais exames, quer se trate dos certificados de fim de curso, quer dos exames de admissão à universidade. Todavia, passem os alunos em um exame externo ou seja seu trabalho avaliado por seus próprios professores, o esforço a realizar para serem admitidos em um estabelecimento de ensino superior, onde eles sabem que só existe um certo número de vagas disponíveis para um grande número de candidatos, lhes impõe uma tensão inevitável e os obriga a trabalhar febrilmente. Tal é a situação atual dos alunos dos estabelecimentos de ensino geral do 2.º grau em quase todos os países do mundo e, nestas condições, novos métodos de seleção não bastarão para atenuar a tensão imposta aos numerosos alunos que, conscientes de que são "casos limites", fazem enormes esforços para alcançar melhores resultados. As causas da estafa imposta pela

concorrência têm raízes tão profundas que alguns sociólogos, especializados no domínio da educação, pensam que elas só poderão desaparecer graças a modificações sociais, tais como a instauração de uma estrutura de natureza mais igualitária, da qual resultaria o desenvolvimento dos meios de ensino superior.

Conclusão

O resumo que demos acima das principais tendências da reforma do currículo do ensino do 2.º grau nestes últimos quarenta ou cinquenta anos é necessariamente incompleto; em virtude de seu caráter muito geral, não pode levar suficientemente em conta a complexidade do domínio da educação. Seu objetivo, que é, aliás, o de todo o presente estudo, consiste em pesquisar as tendências fundamentais que elucidam a multidão de fatos particulares que um inquérito sobre a educação no mundo, a qualquer momento que seja, nos pode revelar. Entretanto, esta exposição terá permitido verificar-se que nunca, no passado, modificações tão importantes no domínio da educação se produziram no mundo em um lapso de tempo tão curto. Direta ou indiretamente, as reformas contínuas do currículo traduzem duas tendências características de nossa época; primeiro, o desejo das coletividades de transformar em fatos, graças a seus sistemas escolares, a promessa da ciência e da técnica modernas de estabelecer os fundamentos materiais de melhores condições de vida para todos; em seguida, a vontade de instaurar uma sociedade democrática, capaz de assegurar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

Estas duas tendências agiram e reagiram uma sobre a outra. Os progressos da ciência exigiram o aparecimento de novas elites, um recrutamento mais amplo e mais democrático dos quadros dirigentes e novos planos de educação adaptados às necessidades do mundo moderno. Por sua vez, o desenvolvimento democrático das oportunidades de ensino fêz compreender que as crianças de tôdas as classes da coletividade deviam poder beneficiar-se do ensino do 2.º grau e levou a conceber de um modo mais amplo as necessidades de todos os moços em matéria de educação. Princípios mais democráticos de diferenciação se desenvol-

vem. Em vez de fornecer às crianças das divesras classes sociais um ensino diferente desde a idade mais tenra — ensino geral das humanidades para os grupos das classes mais elevadas, formação profissional especializada para os grupos das classes inferiore — procurou-se, a partir de então, fornecer a todos os alunos, simultaneamente, um ensino geral e uma formação profissional especializada, levando em consideração os seus dons naturais e os seus interesses pessoais. O principal problema que se apresenta hoje, para os currículos do ensino do 2.º grau, consiste em saber como cumprir da melhor forma as duas condições seguintes: primeiro, permitir a todos os moços adquirir os conhecimentos úteis a todos numa sociedade democrática; em seguida, ajudar a todos os jovens a se desenvolverem plenamente nos domínios em que revelam aptidões pessoais particulares.

Do ponto-de-vista mais geral, é para uma síntese dessa natureza que tendem as principais reformas atuais dos currículos; alguns países, porém, estão muito mais adiantados que outros neste caminho e, a cada fase de desenvolvimento, os elementos do currículo diferem por si mesmos e pelo equilíbrio que dêles resulta. O que convém para certa época e em certo lugar pode já não convir para outras épocas ou outros lugares. É preciso ter em conta tais situações se se quer formar um juízo sobre o currículo atual de um país qualquer; da mesma forma, se se quer compreender as dificuldades que um país encontra e os esforços que desenvolve para vencê-las, é necessário conhecer o sentido geral das mudanças que ocorrem no mundo. O particular dá o seu valor ao geral e o geral enriquece o sentido do particular. Eis o de que se devem persuadir aqueles que têm por tarefa dirigir o movimento de reforma do ensino.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)