

UNIPFOR
del.

Anísio S. Teixeira

*

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO

*

dupl.

Rio de Janeiro, 1956

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO

1. Educação para formação comum do homem.
2. Resistência do conceito "educação-seleção" ou "educação-especialização".
3. A nova escola "pública" ou "comum".
4. O arcaísmo da escola brasileira.
5. A escola como formação do privilegiado.
6. A transigência ou compromisso do "dualismo" escolar.
7. O dualismo escolar entra em crise.
8. Necessidade de uma nova política educacional.
9. Aspectos administrativos dessa nova política.

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO

1. Educação para a formação "comum" do homem

Na análise da situação educacional brasileira, desejaria evitar toda tendenciosidade, e mostrar, tão imparcial e objetivamente quanto possível, o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram.

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estóreis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate.

Preliminar indispensável à fixação de um ponto de partida comum é o exame da educação escolar antes de se estabelecerem as aspirações modernas da escola universal para todos, proclamadas, tão ruidosamente, na Convenção Revolucionária Francesa, como um novo estágio da humanidade. Antes desse período, toda a educação escolar consistia na especialização de alguém, cuja formação já fôra feita pela sociedade e em rigor pela "classe" a que pertencia, nas artes escolares, que mais não eram que tipos especiais de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das "classes" senão "castas", instituições que incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptadoras. Formado assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos ateliers e oficinas da época.

A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais.

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição, independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Dêste modo, a educação escolar passou a visar - não a especialização de alguns indivíduos, mas a formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente - teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

2. Resistência do conceito de educação-seleção ou especialização

Êstes novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar a escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de "maté-

rias", iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsávelmente da sua sociedade.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e eles só cultivavam. Movendo-se num círculo vicioso, essa raça de pedagogos não se preocupava senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos, que dêsse modo, repetidos noutras escolas, se conservavam em benefício da sociedade tradicional. Essa escola enrodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da idade média, destinada a formar "escolásticos", do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus "oficiais", alfaiates, sapateiros etc.

Tal organização não poderia existir sem uma alta especialização de conceitos a respeito de artes práticas e artes escolares ou intelectuais. Na realidade, prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional ou intelectual. Este não seria uma decorrência daquele, mas um outro mundo, em que o ato de conhecer valia como fim em si mesmo e se destinava a nos dignificar e dar-nos os deleites da vida espiritual.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos a parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas, não se compreendiam nem podiam se compreender.

A aproximação entre êsses dois mundos, com a transfor

mação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros a pares ou petrechos mas para elaborar o "saber", para "produzir" outros conhecimentos.

Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com êle confirmar Copérnico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em tórno do sol.

Porque dêste encontro entre o "intelecto" e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Tôda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fêz, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de contrôle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que da natureza do conhecimento.

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes e o conhecimento racional, o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvía o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sêde de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A "razão" dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começaram a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer, criou-se um novo tipo de conhecimento, o conhecimento experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias experimentais que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas. Os dois sistemas de conhecimento se fundiram dêste modo em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais. Em esquema, a mudança foi a seguinte:

Vida e mundo grego	1. Observação de <u>senso</u> comum-conhecimento <u>empí</u>rico-artes empíricas. 2. Especulação <u>racional</u>-conhecimento racional-<u>-contemplação</u> do mundo.
Vida e mundo moderno	Especulação racional-observação-e experimenta- ção-conhecimento teórico-artes ou tecnologias científicas.

As separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo o conhecimento, em tôdas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quan-
to em seus métodos. Prática, com efeito, era e é a especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, que é uma atividade material e prática; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente; e prática, por fim, é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo, assim, também tôda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito às suas atividades, tôdas elas materiais e práticas.

São simples divisões de trabalho, semelhantes às que

se processam em tôdas as atividades seriadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como prática a fase de formulação teórica, como prática, a da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens.

Em face dessa unificação, a escola teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles "homens racionais ou escolásticos", devotados às atividades do espírito, para se constituir em agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não "empírico", no velho sentido dêste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum exceto o gôsto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico, de sua natureza, unitário. Três campos de trabalho, diversos mas equivalentes, usando método geral comum e articulado em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até à aplicação do conhecimento ou a tecnologia.

3. A nova "escola pública ou escola comum"

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber, (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos,) a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "escolásticos", e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria mais não são do que campos de aplicação da ciência, tôdas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser dominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação.

Em tôdas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não sòmente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

Se tudo isto se teria de dar em face tão sòmente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, sòmente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos "escolásticos", ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de disreter com gosto e elegância sôbre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer atiga, prática, de experiência e de trabalho.

4. O "arcaismo" da escola brasileira

Sendo esta a escola adequada aos dias de hoje, até que ponto a escola brasileira dela se aproxima? Temos do novo método de trabalho escolar vários exemplos. O Instituto Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio nesse espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica adotam os métodos novos. São assim os cursos do SENAI e alguns cursos profissionais de técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vêzes, êstes aspectos atuais e práticos.

Mas, tudo isto é, de certo modo, ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela "exposição oral" e "reprodução verbal" de concei

tos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples "compreensão", as quais dominam esmagadoramente a escola primária, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores.

A atividade escolar consiste em "aulas", que os alunos "ouvem", algumas vezes tomando notas, e nos "exames", em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns "trabalhos" para casa e na casa se supõe que o aluno "estuda", - o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da idade média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as cousas, que se aprende, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames.

E chamamos a isto educação de "cultura geral" e, algumas vezes, educação humanística, - sendo que muitos pensam que se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã...

Ensinam-se, por êsse método expositivo, conhecimentos teóricos sobre as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), sobre a geografia e a história, sobre as ciências, e até sobre a música e o trabalho manual. Como a escola é de "cultura geral", nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido "dados" nas aulas.

Em matemática, aprende-se largamente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo, a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e portanto insusceptível de servir à cultura geral.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particu

lar ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento tem aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames.

Está claro que tal ensino não é sequer o ensino das escolas da idade média, mas o importante é que êle é o que é em virtude de uma teoria medieval do conhecimento.

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na idade média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

Aprender essa "cultura" consistiria em compreender e fixar suas categorias, suas classificações, suas distinções e habilitar-se alguém a poder falar sobre o mundo e nós mesmos, com erudição e elegância, e contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O "lente" era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na idade média o "lente" era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o "professor" pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em

tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do "conhecimento completo", total, da idade média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de "perderem" aulas, que são o seu ganho-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão "prática", está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada pode ser ignorado, sem grave defeito para a cultura.

Se nada pode ser ignorado é porque o saber é algo de "completo". Seria, então, loucura não o dar todo em nossos famosos cursos de "cultura geral", eufemismo em que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural.

Longe de mim pensar que não exista cultura geral, mesmo em nossos dias. Mas cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. Cultura geral seria o último grau de generalização do conhecimento. Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de generalização, tenho o conhecimento filosófico, que me daria uma cultura geral. É evidente que me terei de especializar nesse conhecimento geral...

Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente, uma cultura especializadamente intelectual. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas, que constituem hoje o mundo sem fim e em eterno crescimento do saber. Salvo pelos livros chamados de popularização da ciência e da cultura, não vejo outro modo de se poder buscar esse tipo de cultura na escola.

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias.

No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das idéias, familiarizá-los com o jôgo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habilitá-los a ser especialistas nas idéias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral e, na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião.

Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcáicas nos seus métodos e ecléticas sinão enciclopédicas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por fôrça da tradição, escolas que "selecionam", que "classificam" os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

*

* *

5. A escola como formação do "privilegiado"

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como este ensino não chega a formar o "privilegiado", aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora freqüência popular.

Para isto demonstrar não preciso mais do que apresentar algumas cifras.

Tínhamos em 1900, 9 750 000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3 380 000 eram alfabetizados e 6 370 000 analfabetos. Em 1950, 14 900 000 eram alfabetizados e 15 350 000, analfabetos. Diminuimos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dôbro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados", então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos mas somente uma parte.

Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isso mesmo, o caráter de educação seletiva!

Tomemos, porém, apenas a população de menos de 15 anos, isto é, a população em processo de alfabetização e vejamos se a escola vem dando conta da tarefa em relação a êsses futuros adultos:

QUADRO 1 - Distribuição, por idade, da população de menos de 15 anos

Idade	TOTAL	Alfabetizados	Analfabetos e sem declaração
8 anos	1 389 175	281 832	1 107 243
9 anos	1 259 533	388 735	870 798
10 anos	1 436 438	487 541	948 897
11 anos	1 189 571	520 075	669 496
12 anos	1 351 233	583 930	767 303
13 anos	1 157 404	574 225	583 179
14 anos	1 173 921	592 954	580 967
TOTAL	8 957 275	3 429 292	5 527 883

% de alfabetizados s/total - 38,2%

Numa população por alfabetizar de 8 950 000, conseguimos alfabetizar 3 400 000, isto é, 38%, conservando analfabetos para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a sermos "privilegiados", 5 500 000 brasileiros. Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo, a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas. Digo, aparente, porque êsse próprio crescimento vegetativo, na realidade, não chega a ser crescimento. Em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo.

Todos os índices confirmam esta minha severidade. Tomemos, por exemplo, a matrícula efetiva das escolas primárias em relação com as conclusões de curso, em 20 anos, de 1933 a 1953:

QUADRO 2 - Conclusões de curso no ensino primário
(Cursos de 3 e de 4 séries)

	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva..	1 794 335	2 555 191	3 709 887	4 142 318
Conclusões de curso	124 208	202 603	283 874	316 986
% de conclusão de curso s/matricula efetiva	6,9%	7,9%	7,6%	7,6%

Se isto não basta para provar a estagnação do ensino primário, tomemos a percentagem do corpo docente, diplomado por escolas normais: tínhamos em 1933, 53 000 docentes com 57,8% de diplomados. Há três anos, em 1953, 134 000 eram êstes docentes, dos quais apenas 53% diplomados.

Se não bastar o número crescente de analfabetos, se não basta o aumento da percentagem de professores não diplomados, tomemos o progresso dos alunos através das séries, em dez anos, entre 1944 e 1953:

QUADRO 3 - Percentagem dos alunos pelas cinco séries

A N O S	Matrícula geral	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	5ªsérie
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

Como se vê, a situação é dolorosamente estacionária, como estacionária e até decrescente, na última série, também é a taxa de aprovação por série:

QUADRO 4 - Aprovações pelas séries

ANOS	Matrícula geral	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	5ªsérie
1944	1 477 192	610 767	379 291	282 439	174 543	30 152
1945	1 503 118	628 333	393 528	275 837	175 846	29 574
1946	1 604 481	684 395	407 857	299 751	180 662	31 816
1947	1 691 231	730 157	434 969	309 212	193 889	23 004
1948	1 824 034	790 580	471 722	339 783	209 328	12 621
1949	1 903 650	852 077	475 942	347 914	217 124	10 593
1950	2 027 944	913 478	513 382	360 543	225 606	14 935
1951	2 152 375	989 023	526 991	382 540	239 508	14 313
1952	2 258 004	1 039 199	557 680	390 095	253 797	16 333
1953	2 357 207	1 098 017	570 012	412 138	262 844	14 196

Diante disto, já não tem a mesma eloquência o crescimento em números absolutos. Não exageramos, pois, quando afir

amos a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, no seu vazo de preparar alguns privilegiados para o gôzo das vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Com efeito, se deixarmos o ensino primário e passarmos a analisar o ensino médio e o superior, já a expansão é perfeitamente acentuada. E em relação ao ensino mais acentuadamente de classe - que é o secundário - essa expansão chega a ser espetacular.

*
* *

Antes, porém, de passarmos à análise da situação do ensino secundário, tomemos o quadro abaixo, relativo à matrícula e distribuição por séries dos alunos primários entre 1944 e 1953:

QUADRO 5 - Distribuição por série dos alunos na escola primária

ANOS	Matrícula total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Conclusão de curso
1944	2 631 451	1 402 647	577 130	391 610	219 674	127 468
1945	2 741 725	1 478 113	597 384	398 180	226 577	127 151
1946	2 887 960	1 583 585	613 349	419 779	228 365	133 591
1947	3 063 775	1 675 887	662 148	440 372	251 137	149 725
1948	3 301 084	1 864 987	698 408	462 459	258 534	185 251
1949	3 479 056	1 960 732	736 666	487 585	279 903	193 822
1950	3 709 887	2 087 964	784 546	519 911	299 009	206 380
1951	3 860 593	2 180 131	805 060	545 737	310 615	219 241
1952	3 964 905	2 239 859	833 328	549 096	322 010	236 089
1953	4 142 318	2 352 093	854 480	581 476	336 196	243 652

Dos alunos de 4ª série, concluem com êxito esta série os constantes da última coluna. Por conseguinte, todo o ensino primário brasileiro frutifica, afinal, nos 243 652 doutoresinhos aprovados na 4ª série. A proporção de alunos que passam

em cada ano para a série seguinte pode ser vista no quadro nº 3. Estão na 1ª série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2ª série - 20%, na 3ª - 14% e na 4ª - apenas 8%. Que sucede a esses 8%? Longe de conservarem a tendência à redução na série seguinte, encontram-se quase todos no ensino médio, pois, com efeito, a matrícula à 1ª série do ginásial é de 180 000, que somados a 24 000 do comercial e 6 000 do industrial, elevam a frequência à 1ª série do ensino médio a 210 000 alunos, sem contar os do curso normal. Enquanto entre a 3ª série primária e a 4ª, a queda é brusca de 580 000 para 330 000, da 4ª série primária para a 1ª série secundária, tomados os aprovados naquela série, temos que dos 243 000 chegam ao secundário 210 000 alunos.

Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210 000 alunos não são rigorosamente os mesmos que terminam o primário. Isto, porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos que o ensino secundário e médio só existe nas Capitais e em 1/3 dos municípios do interior e apesar disto logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a escola primária. E por que? Porque "classifica" o aluno e o lança entre os privilegiados e semiprivilegiados da nação.

*

* *

6. A transigência ou compromisso de dualismo escolar

Dir-se-á que, assim, deve realmente ser. As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

A realidade, porém, é que a idéia da "escola comum ou pública", nascida com a revolução francesa - a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann - importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o pro

pósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Na própria França, entretanto, tal escola só se estabeleceu, mediante uma transação. Criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema "popular". As classes "préparatoires", o liceu, as "grandes escolas" e a universidade, o sistema de educação de classe, ou para a elite. O dualismo era perfeito, não havendo possibilidade sequer de comunicação. O espírito "primário" dominava o sistema popular, o espírito "secundário" dominava o segundo.

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas "profissionais" constituíam o nosso sistema popular de educação. O "ginsíio" e a "academia", o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à "common school" americana ou à "école unique" francesa - a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas - impediu sempre, entre nós, o florescimento da "escola pública comum". Esta escola - fôsse a primária ou a "média-profissional", em que pese certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social.

A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de "classe", no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, freqüentava a "escola primária", mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse freqüentá-la; o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo.

As escolas refletiram, assim, de acôrdo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a

ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Tôda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse êle participar da elite.

Ora, a idéia de "educação comum", da escola pública americana ou da "école unique" francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre - pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir - entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios", em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente.

Entre nós, porém, apesar de haveremos tido o cuidado de criar o sistema de educação "popular", distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, ocupou até muito recentemente a própria "escola primária pública", dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito a ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vêzes, até na superior.

Fora as "escolas profissionais", nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação de "elite", profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão.

7. O dualismo escolar entra em crise

Tudo isto funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados.

Com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.

O nosso sistema arcaico de educação - destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo, fácil de ser exercido - podia ser puramente "decorativo" e, ainda assim, atingir os seus objetivos.

Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem êle de educar. Este povo não pode viver do "prestígio", que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque "prestígio" se goza contra alguém ou à custa de alguém e já não há êsse alguém contra o qual se possa exercê-lo.

O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de conquista dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. Como os todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mais simulada do que a própria elite.

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, a falta de interesse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior, por sua própria natureza seletivos, é que nos revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de "prestígio" e não de eficiência pela educação.

A expansão dêsses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2 363 escolas de nível médio, sendo que 1 887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780 639, sendo 579 781 no secundário, 114 000 no comercial, 67 000 no normal, 19 000 no industrial e 1 200 no agrícola. Na primeira série, encontram

-se 180 000 no secundário, 24 000 no comercial, 24 000 no normal e 6 200 no industrial, ao todo 234 000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário.

Tôdas as cifras, são reveladoras da preferência manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a do comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior.

A energia improvisadora posta a serviço dessa expansão do ensino propedêutico ao superior pode ser verificada na constituição do seu magistério. Apenas 16% dos seus professores são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham já mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente. Com diplomas de escolas médias - metade normalistas - há 41% dos professores. Os restantes 19% não têm diploma algum. O professorado do ensino médio já atinge a mais de 47 000 docentes, número superior em quase o dobro ao de qualquer outra profissão liberal tomada isoladamente.

Tal expansão - como audácia educacional - só é superada pela do ensino superior, onde estamos hoje com 73 000 alunos e 12 672 professores, quando tínhamos em 1929 apenas 13 239 alunos e 2 116 professores.

O sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos êsses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima, - não de nossas necessidades, mas da nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los. Porque, tais quadros só se devem expandir legitimamente, quando a produtividade individual chega a tal ponto que os quadros de serviços se fazem maiores do que os da produção própria mente dita.

Na América do Norte, para um quadro de 13 milhões de operários, há quadros de serviços da ordem de 50 milhões. Mas isto, porque o operário chegou a uma produtividade que se mede pelo salário mínimo de um dólar por hora.

Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue "educar-se", onde iremos buscar recursos para pagar aos todos que, "educados", apenas se poderão dedicar aos "serviços" intermediários da civilização?

Se a isto acrescentarmos que a educação ministrada por essa inflação de escolas não tem qualquer grau de eficiência, veremos que considerar essa educação como a educação para os serviços de uma civilização, é apenas força de expressão. Na realidade, a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão, depois, profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito.

8. Necessidade de uma nova política educacional

Outra seria a situação, se houvéssemos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à "educação comum". Como nos Estados Unidos, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da "common school", veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os turnos se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescindível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária

capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao pêsso do nosso próprio progresso.

A educação primária já se distribui no país por mais de 70 000 unidades, com cêrca de 140 000 professôres, abrigando cêrca de 4 milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a três bilhões de cruzeiros. Êstes os números que, em si, parecerão significativos.

Mas, por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Êstes alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10% dêles chegam à quarta série primária. Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço de dia escolar, com a consequente redução do programa.

Com programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. Por outro lado, o professor, integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola, para pertencer às Secretarias de Educação, onde vive numa competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão.

Com êsse professorado extremamente móvel senão fluído e as matrículas duplicadas ou triplicadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a se fazer cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem sequência.

Com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e profes

sorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos ca da vez mais curtos.

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maio ria dos seus filhos, para se constituir simples escola de aces so, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série.

Este desvirtuamento da escola primária concorreu, jun to com outras circunstâncias, para exacerbar o anseio pela esco la secundária de tipo acadêmico, que entrou a ser improvisada de todos os modos, a fim de continuar a educação preparatória, que a escola primária iniciára nos seus fugidios turnos de ensi no.

Tais escolas secundárias, como as primárias funcionando em turnos, como as primárias, improvisadas, como as primá- rias, de puro ensino verbalístico, e, ainda, como as primárias, puramente preparatórias, prosseguem com os seus alunos num es fôrço, não de formação, mas de seleção e acabam com apenas de zessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm êstes pou cos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à esco la superior, para cujo exame vestibular se precipitam em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício se melhante ao dos arcaicos exames chineses. No final de contas, dos quatro milhões de alunos primários, reduzidos a setecentos mil de ensino secundário, emergem os sessenta mil alunos das es colas superiores que, mal ou bem, se vão diplomar para as car reiras de nível mais alto.

Tudo estaria, talvez, bem se, efetivamente, não visásse mos à formação de todos os brasileiros para os diversos ní- veis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão sòmente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técni cas.

Nenhum país vive, porém, de um tal mandarinato, inte

lectual, ainda que realmente capaz, o que não é o caso brasileiro, mas dos quadros numerosos e eficazes do trabalhador comum, formado na escola primária, dos quadros do trabalhador qualificado, treinado diretamente pela indústria e pelos cursos de continuação, dos quadros do especialista de nível médio preparado nos cursos médios, múltiplos e variados, e dos quadros de especialistas de nível alto, formados pela universidade e pelas escolas superiores.

A Escola primária que irá dar ao brasileiro êsse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É pois uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por êste motivo, tem de ser insti

tuição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, seus costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formados pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com êle identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários dêsse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gôsto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários

mais seguros em definir o que seja nacional do que os servi
do
res estaduais ou municipais.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião do
minante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas sub
culturas, e em caminho para a unificação social em um só povo,
distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil
acesso. Além disto, ligado já por uma extensa e intensa rêde
de comunicação, pelo avião e pelo rádio, que permitam a livre,
ampla e rápida senão simultânea circulação de idéias e notícias.
Nenhum motivo já existe para as cautelas centralistas e centra
lizantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora
nem sempre com os mais puros propósitos.

A descentralização, assim, contingência da nossa ex
tensão territorial e de nosso regime federativo e democrático,
é hoje uma solução além de racional e inteligente - absolutamen
te segura. Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no
país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negó
cios e, sobretudo, da sua mais cara instituição - a escola, cuja
administração e cujo programa deve ser de responsabilidade lo
cal, assistida e aconselhada tècnicamente pelos quadros estadu
ais e federais.

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais
de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nu
tridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os
demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as
suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir
é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as
forças comuns que inspiram a instituição.

Presidindo essa saudável e construtiva rivalidade re
gional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profis
sionais e técnicos de alta competência e liberados de absorven
tes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistên
cia supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteli
gente, tornando comum para todos, pela informação, a experiên
cia de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de pro
gressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e

a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais.

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos a-priori formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleônicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar, nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e una nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia.

A descentralização educacional que, assim, propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

Tôda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalha no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante.

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente ao dos municípios, constituirão, em

cada Estado, o sistema estadual, o qual compreenderá além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério, de sua própria administração. Pela formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o Estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições revitalizantes e construtivas do genius-loci.

Em esfera ainda mais ampla atuará a União, com a sua rede de escolas médias, profissionais, superiores, de experimentação e demonstração, todas visando a mais alta qualidade e se destinando a agir nos sistemas estaduais e locais como exemplos de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Este sistema federal só por si já operaria como força unificadora, mas terá ainda a União duas grandes forças de estímulo e coordenação: a assistência financeira e técnica às escolas e a atribuição de regulamentar o exercício das profissões. Com estes dois instrumentos, o seu poder continuará, dentro do sistema descentralizado e vivo da educação nacional, tão forte e de tamanhas potencialidades, que antes será de recear a sua ação excessivamente uniformizante, susceptível de bloquear iniciativas felizes, locais e estaduais, do que qualquer imaginário perigo da liberdade que se dará ao Estado e ao Município, muito mais para lhes permitir assumir a responsabilidade do seu ensino e com ela a possibilidade de fazê-lo real e vivo, do que, efetivamente, para organizá-lo à sua discreção.

Com efeito, embora as instituições escolares tenham seus objetivos próprios, todas elas se articulam em um sistema contínuo de educação, em que os graus mais altos influem na organização e sentido dos menos altos, determinando isto que o ensino médio condicione o primário e o superior condicione o médio.

É a unidade vital, em oposição à desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O Município, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o Estado, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas

locais e detendo o poder de formar o magistério primário e a União, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgãos de pesquisa e educacional e o poder de regulamentar as profissões, - atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente dos três poderes, algo de dinamicamente sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica - propulsão pela assistência financeira - graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adotará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade.

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do competitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vem da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço.

Instituídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, cujas bases se encontram lançadas em nossa Constituição, com o reconhecimento expresso das três ordens de atribuições - municipal, estadual e federal - e a separação compulsória do mínimo de dez por cento de toda a tributação para os serviços educacionais, postos todos eles em funcionamento numa ação independente, mas sinérgica e harmônica - que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas ne

cessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização?

9. Aspectos administrativos dessa nova política

Assim como procuramos, numa visão de conjunto, encaixar a presente situação educacional brasileira, em suas deficiências, ensaiemos agora prever os novos desenvolvimentos que a descentralização e a liberdade de organização, pelo plano aqui esboçado, poderão trazer aos serviços escolares brasileiros.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tantos são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar, representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais.

Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a vinte por cento dos recursos tributários dos municípios, mas também, dos recursos estaduais e federais que fôrem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar, obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao limite dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite, em proporções fixadas como as mais razoáveis.

As vantagens dessa organização são, sobretudo, as de sua progressividade. O município, com a responsabilidade de manter as escolas para a sua população escolar, terá, de ano para ano, maiores recursos, podendo traçar um plano de progresso orgânico e real. As três quotas que lhe alimentam o sistema se

rão cada ano maiores e por se distribuírem em percentagens definidas, para o pagamento do magistério, a administração e o material e prédio, passarão a oferecer as condições indispensáveis da viabilidade do plano. Confiado êsse plano à responsabilidade local e dêste modo ao natural entusiasmo da comunidade, a escola, cuja necessidade começa a ser tão vigorosamente sentida pela população brasileira, far-se-á não só a sua instituição mais cuidada e mais querida, como o verdadeiro orgulho da cidade ou do campo. Em outros tempos, quando a educação escolar era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole "colonizadora". Hoje, a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, tôda ela una e brasileira.

Restituídas, assim, as condições necessárias à vitalidade da instituição escolar, teremos estabelecido as condições que faltam ao progresso educacional. Isto, entretanto, não será tudo, pois, além daquelas condições, precisaremos de esforço e direção inteligente. O esforço deverá decorrer do interesse local e a inteligência, da direção, do espírito de estudo, que dominará a assistência técnica a ser dada ao sistema pelo Estado e a União, assistência técnica fortalecida e motivada pela assistência financeira.

Ao sistema estático mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância, com professores vindos do centro e a êste centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem, opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento.

Além disto, não esqueçamos de que o Estado, pela formação do magistério - mediante um sistema de bolsas oferecidas a cada município para o suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente - terá em cada um dos sistemas locais de ensino as mestras, suas representantes, não como parcelas do seu po

der, mas como filhas da escola normal estadual, alma-mater de todo o magistério.

Há, portanto, motivos para acreditar, que o plano a qui esboçado pode concorrer para a revitalização do movimento de expansão escolar, sem que a revolução de mecanismos administrativos que encerra traga outros resultados senão os de promover as insuspeitadas energias que a autonomia e descentralização irão, por certo, desencadear, para o desenvolvimento dinâmico e harmonioso da escola primária brasileira.

Acima ou à base de uma tal educação fundamental e comum, a mais importante sem dúvida das que irá proporcionar a nação aos seus filhos, se erguerá o sistema de escolas médias, destinadas a continuar a cultura geral da escola primária e a iniciar a especialização nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais, todos êles equivalentes cultural e socialmente, pois os alunos se distribuirão, segundo os interesses e aptidões, para a constituição dos quadros do trabalho de nível médio, sejam as ocupações de natureza intelectual ou de natureza prática.

O velho debate entre ensino de letras, de ciências ou de técnicas desfaz-se à luz das novas circunstâncias na vida moderna, pois todos êles são necessários, constituindo problema apenas o de saber quais e quantos alunos devem ter formação científica e teórica e quais e quantos alunos devem receber formação técnica e de ciência aplicada. Em cada um desses ramos, o currículo variará para a formação diversificada e múltipla, até mesmo no currículo clássico, em que se formarão helenistas, latinistas e especialistas de letras modernas, como já acontece nos cursos predominantemente científicos ou técnicos.

Tôdas as escolas médias, que se organizarão com uma alta dose de liberdade, serão consideradas equivalentes e objeto não de "equiparação" a modelos legais, mas de "classificação" pelos órgãos técnicos do Governo, segundo o grau em que atinjam os objetivos a que se propõem.

A validade dos seus resultados será apurada por exames de estado, feitos em determinados períodos do curso, exames

de estado que se destinam, do ponto de vista legal, apenas à habilitação ao concurso vestibular para as escolas superiores e universidades.

Suprimido o currículo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal, é de esperar que a ansiedade por educação pós-primária, que está a marcar a fase educacional presente, se oriente melhor, buscando os diferentes caminhos de ensino médio e alargando a "escada educacional" com melhor e mais adequada distribuição dos adolescentes, segundo as suas reais aptidões e as maiores necessidades do trabalho nacional.

Chegamos, assim, ao ensino superior, também ele em expansão insofrida, em função mais ou menos do desenvolvimento brasileiro. Sobem hoje a mais de 360 os estabelecimentos de ensino superior, com cerca de 700 cursos diferentes e mais de 70 000 alunos. Não parece fácil deter-lhe a expansão. A legislação deverá antes buscar controlar-lhe os efeitos, substituindo os processos de "equiparação" por processos de "classificação" das escolas, organizando um sistema paralelo de exames de estado de nível superior, para aprovação nas séries finais dos seus cursos básicos e profissionais, permitindo e estimulando a variedade de currículos e de cursos profissionais, com o objetivo de permitir à escola superior o mais amplo uso de seus recursos humanos e materiais, na formação dos quadros variados em nível e em especialização do seu trabalho de teor mais alto.

Uma lei feliz de regulamentação do exercício profissional, entregando, talvez, a licença definitiva para o exercício da profissão, aos sindicatos e associações de classe, viria, possivelmente, permitir a liberdade do ensino superior sem os perigos de uma inadequada inflação de diplomados. Os sindicatos e associações de classe, altamente conscientes dos interesses econômicos dos grupos profissionais e espontaneamente prevenidos contra a quebra de padrões de ensino e formação, atuariam como freios contra a improvisação de escolas superiores e a má distribuição de profissionais pelas diferentes especialidades.

O governo manteria os serviços de "classificação" das escolas superiores e os de levantamento e estatística em relação aos profissionais de nível superior, seu mercado de traba

lho, sua distribuição pelo país, faltas e excessos, e necessidades novas criadas pelo desenvolvimento nacional.

O espírito geral da legislação de ensino superior seria o mesmo que inspiraria a legislação geral da educação: fixação de objetivos e condições exteriores, pela lei, e determinação dos processos, currículos e condições internas do ensino, pela consciência profissional dos professores e especialistas de educação.

Com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos, teremos criado as condições, por meio das quais a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se.

Será um verdadeiro reajustamento institucional da escola, abrindo oportunidade para um período de ampla experimentação social, em que o país se descobrirá e se construirá para os seus destinos soberanos e próprios.

A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disto, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a êsse respeito pelas suas condições, como a afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.

10. Sumário

Procuramos analisar a situação educacional brasileira

à luz dos conceitos de "educação seletiva", para a formação de elites, e "educação comum", para a formação do cidadão comum da democracia.

Mostramos como essa "educação comum" não é só um postulado democrático mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou sejam de saber e de fazer, que se distinguem como divisões, equivalentes, do mesmo esforço sempre inteligente e especializado ou técnico.

Salientamos, entretanto, que, entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. Toda nossa educação se conservou seletiva e de elite.

A expansão educacional brasileira participa desse vício quase diria congênito. Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional para o Brasil e, a fim de promovê-la, bosquejamos um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes - federal, estadual e municipal - do país.

REFERÊNCIAS

- 1 - SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO MÉDIO - 1955
Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC)
- 2 - SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR - 1955
Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC)
- 3 - SINOPSE RETROSPECTIVA DO ENSINO NO BRASIL - 1871/1954
Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC)
- 4 - SERVIÇO NACIONAL DE RECENTSEAMENTO
Censo Demográfico de 1950
- 5 - INQUÉRITO EM CURSO DO SEEC SÔBRE DIPLOMAS DO PROFESSORADO
DE GRAU MÉDIO
- 6 - ANUÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA - Ano I -
1931
- 7 - A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA - TEIXEIRA, Anísio S.
Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956
