

SOB O SIGNO DO DESCASO

Maria Helena Souza Patto

A história brasileira da educação escolar pública é feita de descaso. De um descaso programático, que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares no país.¹

Durante os mais de três séculos do período colonial, a escola foi instituição ausente, exceção feita às escolas de “ler e escrever” criadas pelos jesuítas para fins de evangelização do gentio e um ou outro colégio frequentado por filhos de poderosos locais, que depois iam completar a formação intelectual e profissional em universidades europeias.

Nos quase setenta anos do período imperial, o quadro pouco se modificou: a referência constante à necessidade de instrução popular foi muito mais retórica e expressão do desejo de acompanhar o passo dos países “civilizados” do que intenção sincera de escolarizar o povo. Afinal, o modelo econômico era agroexportador; o modo de produção, escravocrata e o disciplinamento social, obtido sobretudo pela força bruta.

Nessas circunstâncias, a criação de um sistema escolar público era empreendimento estatal desnecessário aos que detinham o poder. Relatórios apresentados ao segundo imperador falavam de poucas escolas marcadas por precariedade das instalações, do ensino e da aprendizagem. Em 1878, cerca de 2% da população livre frequentava algum tipo de escola no país. Quando o Império terminou, já no limiar do século XX cerca de 90% dos brasileiros eram analfabetos.

No discurso oficial que inaugurou a República, a escola compareceu como instituição redentora da nacionalidade pela regeneração da raça brasileira. A função disciplinar e higiênica atribuída à escola foi inequívoca: basta lembrar que um dos lemas mais mencionados pelos que defendiam a importância da escola pública era “escolas cheias, cadeias vazias”.

¹ Sobre o desmanche da educação pública como um programa governamental, veja Darcy Ribeiro (1984); a denúncia da política educacional como uma conspiração contra a escola pública é de Florestan Fernandes (1966).

O debate sobre educação esteve presente nos principais centros urbanos e criaram-se associações que congregaram profissionais de várias especialidades voltados para a questão educacional. Dando continuidade à ideologia do período anterior, a instrução popular assumiu nesses espaços duas características: educação para o trabalho braçal e para os deveres, concretizada em chave assistencialista, em detrimento da explicitação do direito de todos à escola. Constroem-se nesse momento os alicerces da escola dual que será oficializada nas leis orgânicas do ensino da era getulista.

Apesar do surgimento de intelectuais que se especializaram nas coisas da educação e apesar da presença da Escola Nova nos meios em que se discutia e se fazia a política educacional no advento do período republicano, dados divulgados na Conferência Interestadual de Ensino Primário, em 1922, falavam de 71% da população em idade escolar primária fora da escola: 41% no Rio de Janeiro; 43% em Santa Catarina; 44% no Rio Grande do Sul; 56% em São Paulo; 94% em Alagoas; 95% em Goiás e no Piauí.

Apesar da grande movimentação em torno da educação escolar nesse período, a República Oligárquica terminou com cerca de 75% de analfabetos e um sistema escolar incipiente. Numa rede rala de grupos escolares instalados em prédios grandiosos de estilo neoclássico em algumas capitais e cidades do interior, as melhores escolas primárias, anexas a Escolas Normais, eram frequentadas majoritariamente por crianças das camadas sociais médias, em formação na sociedade brasileira.

Não se pode negar que o sistema escolar – assim como a legislação trabalhista – tomou forma durante a era getulista. Em 1930 criou-se o Ministério de Educação e Cultura; o crescimento da rede escolar, desde a pré-escola até a universidade, foi um fato, *pari passu* com a industrialização e com o desígnio governamental de construção de uma sociedade ordeira. As leis orgânicas da educação vieram para pôr o sistema educacional a serviço da formação, de um lado, de mão de obra colaboradora e obediente que tocasse a indústria, o comércio e a administração empresarial pública e privada: de outro, a elite condutora da nação. Esta divisão aparece com toda as letras na carta de princípios da educação nesse período – o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 – que tinha como pressuposto a possibilidade de igualdade de oportunidades educacionais numa sociedade classes (crença ainda mais descabida em se tratando de uma sociedade profundamente desigual, como é a sociedade brasileira) e reivindicava um sistema escolar organizado de modo a “formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas

em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação”, ao mesmo tempo em que recomendava a criação de escolas profissionalizantes, “predominantemente manuais”, para “as massas rurais e o elemento trabalhador das cidades e dos centros industriais.”

Em 1945, a base da pirâmide educacional – o total de matriculados na primeira série do ensino primário de quatro anos – afunilava-se drasticamente até o topo. Do total de crianças matriculadas no primeiro ano da escola primária em todo o país em 1945, 4% concluíram o curso em 1948, sem reprovação; 7% o fizeram em 1949, com uma reprovação; 3% formaram-se em 1950, com duas reprovações; 0,7% em 1951, com duas reprovações – cerca de 15% conseguiram concluí-lo. Dos 85% restantes, 50% abandonaram a escola, sem concluir o primeiro ano; 18% a deixaram, depois de concluir o primeiro ano; 9%, concluído o segundo ano e 8,5% com três anos de escolaridade.

Com o fim do Estado Novo, a educação escolar foi figura forte no projeto de “redemocratização” do país proposta nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos 1950. A partir da constatação do grande número de analfabetos e de crianças e jovens que não tinham acesso à escola, a política educacional visava expandir o número de vagas e escolarizar parcela maior da população, em consonância com o intento de promover o desenvolvimento econômico, entendido como meio de melhorar a qualidade de vida de grande parcela de brasileiros mergulhados na mais absoluta miséria material. Nessa época, desencadeia-se uma campanha em defesa da escola pública, liderada por intelectuais liberais que se opunham à privatização do ensino escolar subsidiado pelo Estado. Defensores do princípio “educação não é privilégio”, seus integrantes queriam a escola universal, obrigatória, gratuita e leiga. No entanto, o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou desde 1948 e só foi aprovado em 1961, deu continuidade à construção de duas redes escolares qualitativamente diversas: uma escola para o povo e uma escola para as elites.

Segundo dados do IBGE, em 1965 o quadro era, em essência, o mesmo: entre 1954 e 1964 do total de matriculados no primeiro ano primário, 18% chegavam à quarta série, 10% ingressavam no ginásio, 5% atingiam o colegial e cerca de 3% ingressavam no ensino superior. Do total de alunos no primeiro ano primário, somente 39% passavam para o segundo ano e 28% atingiam o terceiro ano primário. A década de 1960 teve início com movimentos sociais por melhores condições de vida. A necessidade de sustentação do governo pela ampliação de suas bases po-

pulares aproximou-o dos grupos e partidos de esquerda. Num momento político que se planejavam reformas de base que, sem negar o modo de produção em vigor, permitissem melhores condições de vida a parcelas maiores da população, a educação despontou como um dos alvos prioritários das reformas previstas.

Foi assim que o desejo de um país mais justo e a luta em defesa dos direitos civis, políticos e sociais tornaram-se bandeira de segmentos das classes trabalhadoras, de organizações estudantis, de intelectuais e de partidos políticos. Foi um período promissor, embora curto, que se caracterizou, entre outras coisas, pela presença da arte e dos artistas junto a organizações de trabalhadores e por movimentos de alfabetização de adultos apoiados numa proposta de ensino simultâneo de leitura das palavras e do mundo: a pedagogia do oprimido, criada por Paulo Freire.

O golpe militar de 1964 fez com que as coisas mudassem de figura. No novo cenário político, o sistema educacional foi refuncionalizado de modo a atingir outras metas: de um lado, promover o crescimento econômico; de outro, cumprir seu papel de aparelho ideológico transmissor de princípios morais e cívicos perpassados de autoritarismo. Monitorando a política, os órgãos de inteligência norte-americanos determinando os rumos da educação, o acordo MEC-USAID.

Foram tempos da teoria do capital humano, que estreitava a relação entre crescimento econômico e nível educacional da população e punha a educação escolar como “terceiro fator” desse crescimento, ao lado do capital e do trabalho. Portanto, era preciso fazer crescer em qualidade e quantidade a educação formal da população ativa. Educação tornou-se sinônimo de investimento em recursos humanos, em formação de capital humano ou *manpower*. No fundo, a socialização dos gastos com educação alimentava o crescimento da taxa de lucro das empresas privadas.

Estavam criadas as condições para o tecnicismo educacional. Foram tempos de guias curriculares elaborados em linguagem computacional. As atividades a serem desenvolvidas pelos professores eram esquematizadas em três momentos: comportamento de entrada, processamento e comportamento de saída. Criou-se espaço para os defensores da instrução programada e das máquinas de ensinar; o processo de ensino foi segmentado, dando origem à presença de especialistas nos vários níveis do sistema educacional, desde os órgãos centrais de planejamento, até as unidades escolares, passando por vários graus intermediários. O resulta-

do foi a desvalorização dos professores – agora peões do ensino – e dos alunos – agora aprendizes que se quer manipular como ratos.

O fim da ditadura militar foi movido por duas forças: de um lado, a própria decisão dos que governavam de promover uma “abertura” política gradual, como medida política preventiva de confrontos; de outro, movimentos sociais em prol da “redemocratização”. No campo da educação formal, a palavra de ordem era feita de três termos, que tentavam pôr o direito à educação como objetivo da política educacional: direito universal de acesso à escola, de permanência nela e de bom ensino. O resultado mais positivo foi o crescimento do número de alunos na rede escolar pública.

No âmbito dos projetos e reformas que visaram a melhoria da qualidade do ensino, foram muitos os equívocos. Um deles foi fatal: a redução dos meios de obtenção de melhoria da qualidade do ensino a medidas de natureza técnica. Neste aspecto, dava-se continuidade a uma crença arraigada na história do pensamento educacional brasileiro: quando se quer melhorar a educação escolar, introduzem-se novos autores, que fundamentam novas técnicas de ensino. Do escolasticismo passou-se ao escolanovismo; deste à lógica das máquinas; desta lógica às teorias do desenvolvimento cognitivo e ao construtivismo educacional. No que se refere aos professores, tratava-se agora de treiná-los, reciclá-los, aperfeiçoá-los em novas técnicas de ensino. Mais uma vez, a questão das verbas destinadas à educação e da valorização profissional dos professores ficou na penumbra. Por melhores que tenham sido as intenções, esta ideologia abriu a porta para a política educacional em vigor a partir dos anos 1990, no bojo da globalização da economia e da ideologia neoliberal. Sai o MEC-USAID e entram as instituições financeiras internacionais na gestão da política educacional brasileira: Banco Mundial, BIRD, BID e congêneres.

Os bancos multilaterais vêm exercendo forte influência nas políticas públicas brasileiras desde os anos 1990, atrelando-as a uma verdadeira ditadura econômica. No caso da educação, há explícito alinhamento das medidas tomadas com as determinações dos ministros da área econômica, em consonância, por sua vez, com as determinações desses organismos financeiros internacionais, entre as quais a contenção dos gastos com políticas sociais.

Esta contenção tem como fundamento a privatização do ensino, que encontra tanto mais terreno quanto mais a deterioração dos serviços públicos dá força ao mercado de consumo de serviços educacionais; a municipalização e a privatização do ensino como formas de diminuição dos

gastos sociais governamentais; o incentivo ao crescimento da participação da sociedade civil em políticas de responsabilidade governamental; o privilegiamento de projetos planejados segundo a lógica do custo-benefício tendo em vista aumentar a produtividade do sistema com um mínimo de custos. A “progressão continuada” é a mais perfeita realização desta política: sob a alegação convincente dos males causados pelas reprovações, empurram-se agora, o mais rápido possível, os alunos pelas oito séries do ensino fundamental, não importa o nível de apropriação dos conteúdos curriculares.

Nas crenças e medidas oficiais da política de educação atual ouvem-se as crenças e medidas dominantes na passagem do Império para a República Oligárquica. De novo, o lema: escolas cheias, cadeias vazias. No interior de uma política educacional que se caracteriza pela farsa, as escolas transformaram-se, como regra, em verdadeiras FEBEM-dia, em instituições cujo único objetivo é impedir que crianças e adolescentes fiquem nas ruas e aumentem o contingente dos sem-nada que, numa sociedade de consumo, querem consumir a qualquer preço. Nestas circunstâncias, o aumento da violência escolar era resultado previsível. Pesquisa recente sobre violência nas escolas realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo mostra um quadro lamentável de agressão generalizada entre educadores e usuários, com a participação da força policial.

Cresce a olhos vistos o número de analfabetos que passaram pela escola. Antes eram as altas taxas de crianças fora da escola e de analfabetismo crônico que resultava da falta de acesso à escola ou de impossibilidade de completar a escola fundamental, sobretudo por processos de exclusão existentes no interior das escolas: descontinuidade técnica e administrativa permanente, por motivos político-partidários; equívocos tecnicistas; preconceito étnico e social de educadores contra o usuário típico da escola pública; despreparo docente; remanejamentos constantes dos alunos; classes especiais onde eram depositados os indesejáveis; reprovações frequentes por critérios que iam além do rendimento e que se tornavam condenações ao fracasso permanente; impossibilidade dos usuários de arcar com despesas exigidas pela escola “gratuita” e assim por diante. Hoje assiste-se ao crescimento de um novo tipo de analfabeto: o analfabeto que concluiu a escola fundamental e, muitas vezes, a escola média, para não falar nos semianalfabetos que, em número cada vez maior, concluem o ensino superior em faculdades e universidades particulares, verdadeiras fábricas de profissionais desqualificados.

Nos últimos anos uma política farsesca de inclusão escolar opera aqui, com maior amplitude e profundidade, um mecanismo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu denunciou na política educacional francesa nos anos 1950: levam-se para dentro das escolas todas as crianças e jovens, mas cria-se nos contingentes mais pobres a ilusão de inclusão, já que a qualidade do ensino oferecido aos diferentes segmentos sociais está longe de ser a mesma². Os excluídos da escola, agora “incluídos”, fazem crescer estatísticas escolares que beneficiam, única e exclusivamente, os que governam. Nos documentos e bancos multilaterais, os baixos níveis de escolarização aparecem como causa de desemprego e de pobreza, o que equivale a afirmar que ambos são problema de educação e não produto da perversidade da política econômica.

A explicar os altos índices de insucesso escolar, a patologização biopsíquica dos pobres sempre esteve a postos para responsabilizá-los por dificuldades que na verdade lhes são impostas por uma política educacional que insiste em não considerá-los cidadãos.

Num contexto de desemprego crescente, a escola vai sendo dispensada do papel formador de mão de obra e de disciplinamento social que sempre predominou aqui. A falência da escola como instituição disciplinadora vai sendo previsivelmente acompanhada pelo crescimento da violência policial e para-policial. O país dá continuidade, assim, à sua vocação para a barbárie e anda para trás: a escola, como aparelho ideológico de Estado, está sendo substituída pelo aparelho repressivo do Estado.

Como resultado disso tudo, chegamos ao século XXI com mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar incluídas no ensino fundamental. Mas desses 90%, a maioria frequenta escolas cuja precariedade educacional não lhes permite nem mesmo o manejo da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Desses 90%, é cada vez maior os que as frequentam apenas como condição para receber uma bolsa-família miserável que dá continuidade à transformação dos direitos sociais em favor dos poderosos, marca registrada, desde sempre, da relação de classes no país. Se hoje temos cerca de 14,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever, tudo indica que este número está em franca expansão.

Diante desse quadro, que coincide com os relatos de inspetores de ensino que percorreram escolas brasileiras durante o segundo Império e a Primeira República e deixaram registros que nada devem às condi-

² Bourdieu (1997).

ções de escolas atuais, a frase com que Marx (1852) abre *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* resume com propriedade o estado de coisas em vigor: “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”³.

No entanto, num momento em que a palavra de ordem é a desresponsabilização do Estado das políticas voltadas para os direitos sociais e a educação escolar das classes populares é cada vez mais negligenciada – num momento histórico assim, é preciso deixar claro que a aprendizagem da leitura e da escrita numa sociedade letrada, além de ser um direito universal, é uma porta que se abre à produção intelectual que critica o estabelecido. Num país em que 15 milhões de habitantes com mais de 15 anos de idade são analfabetos e em que a maioria dos que terminaram o ensino fundamental e médio é feita de analfabetos funcionais, a luta de educadores da escola pública e de seus usuários por melhores condições de ensino é inteiramente justificada, pois é resistência política à farsa instalada no vale-tudo atual.

³ Marx (1978), p. 329.