

4

AS VIAS DA FORMAÇÃO.

4.1

A formação que se quer.

No final do século XIX e nos primeiros decênios do século XX, a cidade do Rio de Janeiro passou por transformações significativas que a modificaram tanto no seu estilo arquitetônico quanto na forma como seus habitantes se relacionavam entre si e com sua cidade. Novos hábitos e costumes foram introduzidos nas relações diárias e a necessidade de adequação da população era exigida pelas elites e por seus dirigentes. “Civilidade” era a palavra de ordem e a não inserção nos “tempos modernos” execrava e excluía todo aquele que se recusava a isso. Dentro desse quadro, a educação e a formação de professores serviram de mecanismo para essa nova adequação exigida. Dentro das escolas primárias e normais se ensinava muito mais que o traçado pelo currículo escolar; etiqueta e trabalhos manuais foram introduzidos na rotina dos alunos.

Era na rua, nos novos caminhos remodelados e reestruturados, que a sociedade interagia. Todas as camadas sociais se encontravam e se reconheciam nas ruas, numa estranha interação repressora que modificava os hábitos. Nesse momento, as elites urbanas não aceitavam mais os homens desalinhados e descalços, as crianças sujas e as mulheres maltrapilhas de outrora. E as camadas mais baixas da sociedade buscavam igualar-se aos novos padrões de beleza e *status* que se observavam nas ruas da cidade. A rua era o lugar onde se descortinava todos os sonhos, promessas e esperanças trazidas pelo mundo moderno.

Dentro de regimes repressivos e de, como nos diz Marshall Berman, modernidades do subdesenvolvimento, impostos pelo Estado, a rua toma o importante contorno de zona livre da liberdade. Mesmo com a imposição de novos modos ou com a exclusão pela cultura ou pelo vestiário mal acabado, é na rua que os homens interagem, observam e absorvem essas novas exigências sociais. Mesmo que o Estado controle, ele não pode gerar as ações e interações que aí

ocorreram⁹², dando a rua uma espontaneidade nunca antes sentida pelos habitantes da cidade.

Dentro desse movimento, a rua encontra-se dotada de novos códigos e comunicações compreensíveis apenas pelos indivíduos capazes de “lê-los” e interpretá-los. A mensagem entre o real e a fantasia, o desejo e a possibilidade tornam-se mais evidentes na moderna rua da cidade e podem causar sentimentos contraditórios nos mais desavisados. A rua torna-se, também, lugar de aprendizagem, onde o homem é ensinado a viver entre esses dois mundos do real e do imaginário, livre para agir, mas preso aos papéis exigidos pela sociedade. Esse homem, vivendo duas realidades distintas e superpostas, fragmenta-se para melhor percorrer e sobreviver na cidade. Ele aprende, ou tenta aprender, a lidar com essas duas redes; a física, “composta por um labirinto de ruas onde só a aventura pessoal pode penetrar, e a simbólica formada por um labirinto de signos que só a inteligência pode decifrar, encontrando assim a sua ordem”.⁹³

Do movimento exposto acima nascem a maioria dos desencontros ocorridos entre os elementos do operariado e das classes mais pobres com a elite dirigente e letrada. Como elementos motores da cidade, esses atores sociais se encontram unidos, mas como elementos produtores dos signos da cidade, eles se apartam. A partir da criação desses símbolos, as classes mais carentes e as elites letradas passam a ocupar funções ainda mais distintas e surge uma nova necessidade de formação para a sociedade como um todo.

Por um lado, os homens capazes de manejar a pena, os responsáveis pela criação simbólica e por sua difusão compunham a camada mais estreitamente ligada ao poder e ao Estado. São esses homens os responsáveis diretos pela criação de regras e leis e também os responsáveis por sua execução. Ligados a uma função de poder, estes homens compunham a burocracia letrada e regulavam os hábitos da cidade.

Por outro lado, temos, no início do século XX, uma grande massa de analfabetos ou pessoas com baixo índice de escolaridade. Homens e mulheres obrigados a seguir a tais regras ditadas por uma pequena camada letrada; regras das quais muitas vezes não entendem, mas que compõem a ordem exigida. Temos

⁹² BERMAN, Marshall. “Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade”. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

⁹³ RAMA, Angel. “A cidade das letras”. São Paulo. Brasiliense, 1995.

no oposto a enorme massa de trabalhadores domésticos, pequenos lojistas e a mão-de-obra responsável pelo surgimento dos palacetes modernos.

Chamamos a atenção para o importante fato de essas elites letradas se constituírem como as produtoras de um sistema e de um tipo de ordem na cidade. Pode-se pensar que sua função, muitas vezes burocrática, se limita a simples executora das ordens impostas pelo Estado. Contudo, sua hegemonia dentro de uma sociedade de analfabetos e iletrados confere-lhes o poder de criar e redesenhar os modelos culturais dessa sociedade. Se por um lado esses letrados se constituem como servidores do poder, por outro, sua condição privilegiada na sociedade lhes imbuíu outro tipo de poder, diferente do exercido pelo Estado, mas igualmente importante para a manutenção de seu *status* na sociedade.

Dentre as inúmeras pessoas que possuíam esse tipo de poder; dentre religiosos, administradores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais; os professores e os que se dedicavam a educação são os que nos interessam aqui. Sua função, mesmo que mal remunerada desde sempre, era responsável pela ativação de um imaginário em seus alunos; a esperança de uma vida melhor, de uma ascensão pela cultura. São os professores os letrados responsáveis pela formação das novas gerações, os responsáveis pela modificação dos filhos das classes mais baixas, os responsáveis pelas crianças não repetirem os péssimos hábitos de seus pais iletrados, a ponte entre o mundo intelectual e o “bestializado”.

Um grande número de crianças carentes teve sua formação baseada na transmissão dos conhecimentos através de histórias contadas pelos parentes mais velhos. Esse tipo de comunidade da experiência, como fala Walter Benjamin, funda a dimensão da narrativa tradicional responsável pela transmissão do saber e do conhecimento, da moral e dos costumes familiares àqueles indivíduos⁹⁴. É justamente esse tipo de formação que figura entre os maiores inimigos da educação que se quer implementar a partir da modernização da cidade. A elite letrada acredita que a eliminação dessa tradição oral entre as baixas camadas da sociedade é o passo fundamental para a reeducação desses elementos e a porta de entrada na tão desejada civilidade. Na visão das elites, nenhuma cidade poderia

⁹⁴ BENJAMIN, Walter. “Magia e Técnica, Arte e Política”. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

estabelecer-se como moderna e vanguardista tendo grande parte de sua população educada a partir de credices e lendas populares.

Desse modo, funda-se uma pedagogia moralista e recheada de preconceitos. O desejo da total eliminação do elemento popular na vida das crianças produziu um tipo de educação distanciada das realidades vividas, uma educação fantasiosa. O papel modelar do adulto trabalhador ou intelectual foi introduzido de forma violenta na realidade infantil esquecendo-se completamente de que as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem, e que sua educação deveria pautar-se num diálogo entre a criança e o povo, fazendo uso de seus signos para dar significância a sua formação. Esqueceu-se completamente de que o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles⁹⁵ durante toda sua formação.

Desde cedo observamos o tom político que a educação tomou, não apenas no Rio de Janeiro, mas no Brasil. A função pedagógica se confundia com a introdução de novos hábitos exigidos pela modernização e a doutrinação da população. A partir desse pensamento, iniciou-se a tentativa de subtração das crianças em relação a seus pais e parentes próximos e a cruel modificação de seus costumes.

Esse movimento se deve em grande parte pela tentativa de inserção da elite dominante na nova ordem mundial e a crença de que essa entrada só se dá plenamente a partir da formação de elementos que são novos ou pelo nascimento ou pela sua própria condição de recém chegados a essa sociedade, como os imigrantes, por exemplo⁹⁶. Dentro desse movimento utópico de reestruturação e reeducação social parece sempre natural iniciar essa nova ordem através da educação. A tentativa de total eliminação das antigas tradições populares acaba levando ao equívoco da exclusão social; ao invés de executar a junção dos iguais, assumindo algum esforço de persuasão e correndo o risco pelo possível fracasso na formação, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade da elite letrada e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse e fosse plenamente aceitável. Dessa forma, a idéia de se começar este movimento pela

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ ARENDT, Hannah. "Entre o passado e o futuro" /. 2. ed. - São Paulo : Perspectiva, 1979.

educação infantil ganha força e forma na sociedade letrada. Apenas as novas gerações educadas seriam capazes de assumir o novo.

O movimento exposto acima traz a ilusão de que um novo mundo está sendo formado a partir da educação e formação infantil. Porém, os executores dessa política esquecem-se que o mundo no qual estão introduzindo as crianças, por mais moderno que se mostre, é um mundo velho, construído pela própria elite letrada e por seus ancestrais. Seu tom de novidade acaba durando mesmo tempo que o imaginado e logo as velhas feridas encontram-se novamente exposta. É fato que a criança é apresentada ao mundo através da escola, mas a instituição de ensino não deve colocar-se como a figuração do mundo e sim como interseção entre a vida familiar privada e o mundo propriamente dito. Ao educador cabe a função de representante desse mundo, é ele que o apresenta. Mesmo acreditando que este possa ser diferente, ao professor cabe a responsabilidade pelas questões postas no mundo e é através de olhar que os jovens enxergam a sociedade pela primeira vez.

Como nos diz Hannah Arendt, essa responsabilidade pelo mundo que recai sobre o professor assume a forma de autoridade. Sua qualificação está na forma como reconhece e lê o mundo, mas sua autoridade consiste na forma como ele assume esse mundo e o transmite aos alunos. Contudo, a autora nos chama a atenção para o fato de que toda autoridade exige uma dose de obediência e que a manutenção dessa obediência é comumente confundida com exercício do poder e uso da violência. É importante termos consciência de que a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou⁹⁷. Devemos entender que entre autoridade e obediência existe uma liberdade que deve ser preservada e mantida para que no futuro essas crianças possam assumir sua própria responsabilidade pelo mundo e modificá-lo na constante busca pelo novo.

O currículo escolar, dentro dessa perspectiva, constitui-se como um elemento de luta entre a credence popular e o saber científico. É através de sua elaboração que se pensa a melhor forma de exclusão do considerado folclórico, das tradições familiares, para a inserção de um pensamento mais moderno, baseado na aprendizagem de leis de convívio social, as quais é fundamental

⁹⁷ Idem.

adaptar-se, e leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana, estabelecidas pelo homem na busca pelo domínio da natureza. Inculcar nas crianças a existência e obediência a essas leis está ligado a sua preparação para o mundo do trabalho e a necessidade extrema do homem de dominar, transformar e civilizar a natureza. Dentro dessa perspectiva, o trabalho exercido pelo professor está intimamente ligado a consciência que este possui em relação aos contrastes existentes entre a sociedade letrada e abastada e a sociedade e a cultura na qual estão inseridos seus alunos.

Devemos pensar que a escola não é apenas uma instituição de ensino primário ou médio e sim um instrumento de formação de intelectuais nos mais diversos níveis. Desse modo, a rede de escolas especializadas em determinadas e específicas formações crescem à medida que aumenta a demanda do Estado e da elite letrada e, desse modo, tem-se a suposição de que o mundo cultural e a civilidade da sociedade também aumentariam na mesma proporção. O crescimento social se ligaria diretamente a demanda escolar. Segundo Gramsci, “assim, como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica”⁹⁸.

No Brasil, após da Revolução de 30 e até o Golpe de 64, com o crescimento e incremento da produção industrial, vemos o aumento da educação técnica numa clara busca de formação de mão-de-obra especializada. Ainda segundo Gramsci, “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral,

⁹⁸ GRAMSCI, Antonio. “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana”⁹⁹.

Dentro da sociedade formam-se grupos especializados de intelectuais que exercem apenas determinadas funções e a idéia de cultura geral vai, aos poucos, se esvaindo. Na sociedade moderna, as atividades práticas tornaram-se tão complexas e científicas que estas acabaram por necessitar de escolas extremamente específicas para a formação de seus especialistas que além de exercerem suas funções no mundo do trabalho para o qual foram formados, acabam retornando como formadores nessas mesmas escolas, criando círculos profissionais cada vez mais fechados. Cabe frisar que desde o início da modernização no Rio de Janeiro, as elites letradas se colocavam como a vanguarda intelectual da sociedade; a unidade avançada da nação, com uma clara missão de conduzir o povo e as classes subalternas ao mais alto patamar da sociedade.

Desse modo, formas de identificação foram criadas na intenção de cativar as parcelas mais pobres da sociedade e angariá-los para a missão civilizatória das elites. Nesse contexto, corroboramos com a afirmação de Zygmunt Bauman quando o autor nos diz que a identificação, a ligação identitária a algum elemento, possui um poderoso fator de estratificação. Esse processo se divide de duas formas, onde na primeira temos um pólo hierárquico que seleciona a identidade desejada dentro de um amplo leque de possibilidades. Por outro lado, se encontram uma grande maioria que teve negado o direito de escolha, que pouco ou nunca manifesta suas preferências e que se vêem oprimidos a incluir-se numa identidade que não lhes pertence, e que na maior parte do tempo é estereotipada, humilhante e estigmatizada. Dessa forma, a identidade torna-se uma luta entre os que querem dominar e aqueles que se recusam a ser dominados; uma entidade onde o indivíduo é obrigado a submeter seus interesses pessoais em detrimento de um bem maior ao grupo social que “pretende tirar de você tudo que lhe é caro e violar os seus interesses”¹⁰⁰. Contudo, Bauman nos chama a atenção para o fato de a identidade e o sentimento de pertencimento, no moderno, não possuírem a solidez desejada. A partir de então as identidades tornaram-se bastante revogáveis

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ BAUMAN, Zygmunt. “Identidade”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

e negociáveis e o indivíduo conquistou a direito de alinhar-se àquelas que se mostrassem mais atraentes.

Essa volatilidade das identidades abre espaço para o diálogo e a novas formas de pensamento. E dentro da prática docente, o exercício do diálogo sempre foi um caminho mais utilizado e até indispensável para o estabelecimento de relações amistosas com os diversos setores sociais; tanto no que concerne à defesa dos interesses do magistério, especificamente, quanto no que concerne aos acordos ou até mesmo à participação de seu sindicalismo na busca de interesses sociais mais amplos.

4.2

A formação que se tem.

Primeiramente, devemos lembrar que as camadas mais baixas da sociedade carioca experimentaram a modernização como algo que ocorria à distância, longe de suas realidades, em lugares que embora fossem comuns e familiares, se mostravam fantasiosos e intangíveis¹⁰¹. Toda modernização executada no eixo centro-sul da cidade acaba se transmutando de forma irregular e distorcida nos subúrbios cariocas. A forma como foram lidos e reproduzidos está intimamente ligado com essa sensação de estranhamento e distanciamento. E dessa forma encontravam um meio de aplacar a sensação de atraso e rebaixamento social.

Esse movimento acaba abrindo espaço para o crescimento do poder simbólico as elites. Mais especificamente entre a classe docente esse poder se personifica através dos proprietários de escola, que até a década de 60 eram, na sua imensa maioria, professores que lecionavam em suas próprias escolas. Exemplo disso se dá na realização do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Privados de Ensino, organizado, de 17 a 25 de janeiro de 1948, em São Paulo, pelo Sindicato Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Rio de Janeiro, em conjunto com as delegacias sindicais do Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Paraná. Nele foram expostas as idéias presentes nas elites sobre a educação no país. Entre elas

¹⁰¹ BERMAN, Marshall. “Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade”. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

figuram o incentivo do Estado na educação com liberação de verbas para o ensino público e privado; o fim do monopólio do Estado sobre a educação abrindo espaço para o crescimento da instituição privada; igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares quanto à representação junto aos órgãos diretores do ensino, defendendo a distribuição proporcional das verbas e reconhecimento do ensino prestado; dever do Estado em fundar e manter estabelecimentos de ensino, quando a atividade particular não puder solucionar plenamente o problema escolar; no caso do ensino primário e obrigatoriedade do poder público de amparar as instituições particulares de ensino por meio de isenção de impostos, subvenções ou quaisquer auxílios de ordem material. Em suma, o que se queria era a subvenção do Estado para a educação privada, sem que este mesmo Estado exercesse seu poder fiscalizador através da limitação de seu poder.

Outra parcela social ainda mais poderosa e incisiva estava na Igreja Católica que exercia seu poder de percussão dentro das organizações do Estado através de parlamentares seguidores da religião. O primeiro discurso de grande impacto foi o do padre Fonseca e Silva, no dia 5 de novembro de 1956, cujo mérito foi “obrigar os interesses conflitantes a se manifestarem num jogo político aberto”. Em sua fala, o deputado adverte o ministro da Educação contra a presença de Anísio Teixeira e Almeida Júnior, respectivamente, na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e na presidência no I Congresso Estadual de Educação, em São Paulo. O deputado alega para tanto, que tais professores não passam de agnósticos e comunistas, que ocupam altos postos para liderar uma campanha contra a formação religiosa do povo brasileiro. No dia 10 do mesmo mês, Fonseca e Silva envia um memorial ao ministro, reforçando as críticas e alertando ainda para as restrições sofridas pelo patrimônio moral e espiritual da Igreja, denunciando que estaria sendo desenvolvido, no Ministério da Educação, um movimento contra o ensino particular brasileiro. Em fins de novembro, o deputado Luís Vianna responde às acusações, dando a conhecer à Câmara dois documentos: um do ministro Clóvis Salgado e o outro do próprio Anísio Teixeira. Os dois refutavam as idéias contidas no discurso de Fonseca e Silva, principalmente no que se referia aos vínculos com a ideologia marxista. Posteriormente, a polêmica sai do Congresso, atravessa círculos intelectuais e

chega à opinião pública, envolvendo disputas por meio da imprensa e manifestações de diversos tipos¹⁰².

Dentro desse embate temos a aprovação do chamado substituto Lacerda que, dentre outras coisas, oficializava o caráter complementar da ação estatal e o ensejo da cooperação entre a iniciativa privada e o governo. Além disso, previa que a admissão gratuita de alunos nas escolas particulares ou a redução da contribuição seria compensada por bolsas e outras vantagens do governo. O substitutivo Lacerda, no seu Título IV, apenas deixava explícito o caráter supletivo do ensino público, pela vedação do favorecimento ao monopólio estatal, e pela igualdade de condições entre as escolas oficiais e particulares, no que tocava, inclusive, à distribuição de verbas (mediante bolsas de estudo, financiamentos para construção, reforma de prédios escolares e equipamentos).

Esse evidente avanço das forças privadas na educação abre espaço para o embate com os defensores da educação pública. A favor do ensino privado, a Igreja católica levantou a bandeira da liberdade de ensino como liberdade de escolha do tipo de escola pela família, objetivando, entre outras coisas, a subvenção pública e a não ingerência do Estado. Na mesma via temos as escolas particulares leigas, que sem uma doutrina própria, apoiavam-se na da Igreja para defender seus interesses “principalmente financeiros”. Por outro lado, os defensores da escola pública tentam mostrar como só a escola pública é verdadeiramente democrática, apontando todas as falhas do chamado substitutivo Lacerda e afirmando que “o Estado está sendo o coveiro de suas próprias escolas”. Criticam ainda o sectarismo da iniciativa privada, seu anacronismo e seus interesses lucrativos.

A radicalização do movimento dos proprietários de escola tem como base de argumentação as grandes perdas financeiras obtidas a partir da melhor organização do movimento docente. Os embates se recrudescem a partir de meados da década de 50 onde os elementos já elencados acima se tornam mais evidentes.

Contudo, as discussões não levaram a uma modificação evidente dos métodos adotados nas escolas, nem públicas, nem privadas. E para além de

¹⁰² OLIVEIRA, Marcos Marques. "Os empresários da educação e o sindicalismo patronal". Bragança Paulista: Unio. S. Francisco, 2002.

qualquer discussão político-pedagógica, a intensificação desse embate acarretou a demissão de diversos professores. A organização, conscientização e mobilização docente estremeceram as relações de favores e submissão na qual viva a categoria e trouxe certo temor ao patronato.

De fato, o substitutivo Lacerda recrudesceu o embate que se massificou através de artigos em jornais e manifestações públicas. A de maior impacto, com certeza, foi a Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por antigos educadores do movimento conhecido como Escola-Nova, intelectuais, estudantes e líderes sindicais, em que se destacaram nomes como Florestan Fernandes, Delgado de Carvalho, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso e Anísio Teixeira, Maria Yedda Linhares, Darci Ribeiro, Carlos Lyra, Álvaro Kilkerry, Bayard Damaria Boiteaux, Afonso Saldanha, Cecília Meirelles, entre outros. A partir dessa campanha temos a publicação do “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados” publicado em 1º de julho de 1959, em diversos meios de comunicação. A extensão do manifesto no impede de reproduzi-lo por completo, mas alguns trechos são fundamentais para o entendimento da questão:

“Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que êsse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos...

O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre êsse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvenecimento da educação

nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as côres e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes...

Mas fabricar com todos êsses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vitima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que sòmente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sôbre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram, em conseqüência, são alguns dos fatores que determinaram êsse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país... A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, "não há educação barata como não há guerra barata"); o excesso de centralização; o desinterêsse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vêzes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país... Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de freqüentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vêzes com energia e veemência... Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e êste também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando dêles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a êsse ou aquêle Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão... A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a

escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado... Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantem, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d'"O Estado de S. Paulo") êstes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professôres aos dos professôres oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos"...

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhar, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais, – o que é preciso evitar por tôdas as formas, – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar já por várias vêzes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que "querem fazer da religião um instrumento da política (instrumentum regni)" e contra todos aqueles que "querem fazer da política um instrumento da religião"... A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público... Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que

residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro... A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas... A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de tôdas as conquistas materiais e culturais de tôda a sociedade humana; inculcar-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital."¹⁰³

A crise existente na educação brasileira não pode ser vista como um fenômeno local apenas e sim como parte de uma crise maior surgida no seio do Estado Moderno em meados do século XX . Como nos diz Hannah Arendt, a crise educacional acabou por tomar um contorno e um uso político onde promessas são sempre feitas, mas soluções são pouco mostradas e as autoridades educacionais mostram-se sempre incapazes de lidar com a crise a tempo. Para a autora, "há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país."¹⁰⁴

Os índices apontados no Manifesto nos mostram que a depauperação da escola pública atingiria mais diretamente as camadas mais pobres da população e desse modo, desarticulária sua própria capacidade de organização e fortalecimento usando sempre como base o fracasso escolar. Devemos entender que as tentativas de definição do fracasso escolar remetem às razões de escolarização de uma dada sociedade, sua forma de organização social e sua concepção de mundo; transportam aos limites e possibilidades da própria escolarização, já que a

¹⁰³ Cópia do "Manifesto de 1959" existente no Arquivo Sinpro-Rio.

¹⁰⁴ ARENDT, Hannah. "Entre o passado e o futuro" /. 2. ed. - São Paulo : Perspectiva, 1979.

educação faz parte da totalidade social. É na realidade dessa sociedade que se baseiam os dados apresentados para o fracasso.

Porém, mais importante que os dados apresentados é a conclusão assustadora de que o fracasso escolar está intimamente ligado ao fracasso das políticas educacionais do Estado e da própria organização escolar; e não ao aluno e sua família iletrada, como se apontava. Enquanto a questão estiver sendo encoberta por soluções do tipo “diminuir os índices do fracasso e evasão, numa escola sem condições”, estaremos, segundo Miguel Arroyo, resguardando um Estado ausente e uma ordem social injusta¹⁰⁵.

Importante lembrarmos que a negação ao conhecimento sempre interessou a uma parte da elite que submetia as classes mais baixas à exploração e ao embrutecimento. Além disso, o Estado excludente também se beneficiaria com a péssima formação do povo através de cidadãos ignorantes e submissos. Porém, em determinados momentos, vemos no povo a percepção dessa política excludente. Desse modo, a história de cada escola que se abre é feita da luta e da reivindicação dos moradores de cada bairro ou povoado. Foram necessárias também as intervenções dos profissionais da educação para que se garantissem condições mínimas de trabalho na escola.

Vale lembrar que, em dado momento, não apenas os intelectuais progressistas e os educadores liberais e humanistas defenderam a criação de novas escolas, mas até a elite letrada, através de seu Estado modernizado, parecia disposta a investir recursos em escolarizar as camadas populares para torná-las trabalhadores eficientes para o desenvolvimento econômico. Para as camadas populares, que pensavam integrar um sistema escolar, criava-se logo um projeto paralelo e complementar, onde os conteúdos, os métodos e a organização escolar eram concebidos mais para formar os cidadãos como trabalhadores semi-analfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho¹⁰⁶. Educar e formar as camadas mais baixas da sociedade apenas para os papéis exercidos dentro das fábricas e do mundo do trabalho capitalista era regra geral entre as elites.

¹⁰⁵ ARROYO, Miguel Gonzalez. “Da escola carente a escola possível”. São Paulo : Edições Loyola, 1986.

¹⁰⁶ Idem.

Outro fato importante levantado por Miguel Arroyo se dá na má formação do profissional docente, política que também passou a ser comum dentro do Estado excludente. Segundo o autor, há um despreparo por parte do educador em entender as representações de mundo feitas pelas classes populares. Os cursos de formação de professores pouco contribuem com a explicitação dessas realidades e a escola acaba competindo com a rua. Viver na rua se choca com o viver na escola; manter-se sentado, compenetrado e ser educado torna-se um desafio ao aluno que vivencia a violência, a malandragem e as necessidades impostas pelo viver na rua. Assim, a escola segundo Gramsci, torna-se uma atividade educativa direta, mas de pouco tempo de duração, pois as influências do ambiente são sempre maiores¹⁰⁷.

Dentro da questão da formação para o mundo do trabalho proposto pelas elites, vemos a inclusão de trabalhos manuais nos currículos escolares. E sua clara relação com a suposta indolência e incapacidade intelectual da população mais pobre. Hannah Arendt já discutia a questão e afirmava que a intenção não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar algum tipo de habilidade que viesse a servir para a formação da mão-de-obra dessa sociedade.

Outro grande crítico desse tipo de formação é Friedrich Nietzsche através de seus “Escritos sobre Educação”. Nele Nietzsche critica duramente a transformação das escolas em profissionais e especializadas, nas quais não haveria qualquer compromisso com a formação cultural. A grande questão dessa forma de educação, para Nietzsche, está na preocupação de formar-se grande contingente de profissionais técnicos voltados para única e exclusivamente ocuparem cargos no Estado, nas fábricas, nas universidades, etc.; homens voltados apenas para as necessidades do Estado ou de mercado. O grande problema encontra-se na forma como os estabelecimentos de ensino formam tendo em vista apenas os “empregos” existentes na sociedade. Esse tipo de educação impossibilitaria a formação dos verdadeiros intelectuais, dos homens livres e contribuiria para uma fatal decadência da cultura.

Nietzsche faz um alerta contra essa formação específica e chama atenção para a necessidade de desenvolvermos na sociedade uma “cultura profunda e

¹⁰⁷ GRAMSCI, Antonio. “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

rara”. Para o autor se trata de expandir o que ele chama de “verdadeira cultura”, a cultura clássica, e a “verdadeira sabedoria”, a sabedoria clássica, que segundo ele, eram exigências que a própria modernidade fazia a si e a sociedade. Voltados apenas para as necessidades do mercado, a juventude se encontraria carente dos verdadeiros e grandes guias intelectuais. Dentro desse processo educacional profissionalizante, os jovens estariam impossibilitados de romper com sua ingenuidade, com sua forma de ver e considerar a natureza, com os folclores e saberes considerados menores. Estariam impossibilitados de construir um novo e moderno pensamento para a sociedade¹⁰⁸.

Em muitas análises, esse tipo de formação técnica e específica não leva apenas a diminuição da formação intelectual, mas também na formação de indivíduos dóceis e passivos, de fácil submissão e de pouca capacidade de reivindicação. O poder exercido pelas elites letradas e pelo Estado acaba por produzir um tipo de saber específico exercido e propagado nas escolas. Esse tipo de poder age diretamente na manutenção da passividade da população. Dentro dessa perspectiva, o intelectual se configuraria como uma figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva¹⁰⁹.

O exercício do poder e do saber citados acima transformou o espaço escolar num local, não só de aprendizagem, mas de vigilância, hierarquização e recompensa. Nele os alunos são distribuídos quanto ao nível de aprendizagem, quanto a sua capacidade intelectual, quanto a sua condição sócio-econômica, de modo a serem facilmente identificados e reprimidos, caso necessário. Esse tipo específico de formação escolar está intimamente ligada ao desejo do Estado repressor em adestrar e dominar as multidões consideradas confusas, imóveis e dóceis. Prepará-los para uma multiplicidade de necessidades correspondentes apenas ao Estado e não ao cidadão. Esse poder disciplinador exercido sobre o povo seria capaz de fabricar indivíduos tomados como simples objetos capazes de exercer funções específicas, consideradas intelectualmente menores. Esse atestado sucesso do poder disciplinador está ligado ao “uso de instrumentos muito simples como o olhar hierárquico, a sanção moralizadora e sua combinação num

¹⁰⁸ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; MELO SOBRINHO, Noeli Correia de. “Escritos sobre educação.” Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

¹⁰⁹ FOUCAULT, Michel. “Microfísica do poder”. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

procedimento que lhe é específico, o exame”¹¹⁰. Qualificar e enquadrar a grande massa da população torna-se possível e necessário dentro desse Estado repressor. Contudo, esse tipo de conduta exacerbou os conflitos existentes dentro e fora da escola.

Dessa forma, muitos educadores começaram a se questionar sobre as práticas impostas para a educação. A década de 50 foi o palco desse questionamento, foi o momento chave onde os educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso observar e analisar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala de aula com uma visão da realidade do processo que estava sendo vivido e transmiti-los aos alunos¹¹¹.

Porém, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, alterada pelo substitutivo Lacerda, acabou por institucionalizar a desigualdade social e fez com que o sistema educacional ajuda-se a reproduzir essa estrutura de classes e as relações de trabalho impostas pelas elites, consagrando a descentralização e reservando ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica.

O Golpe Militar veio a recrudescer essa relação. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão e apreensão. Assim, diversos programas de educação foram extintos e muito educadores demitidos e perseguidos deixando milhares de alunos desprovidos de uma análise realista do momento. Foram estabelecidos níveis múltiplos de censura, enchendo as escolas e universidades de informantes, paralisando todo o sistema educacional e, finalmente, levando todo o pensamento e cultura considerados não oficiais à clandestinidade, à prisão ou ao exílio. A educação brasileira começou a ser destruída a partir desse momento e muitas décadas serão necessárias para reestruturá-la.

¹¹⁰ FOUCAULT, Michel. “**Vigiar e punir**: nascimento da prisão”. Petrópolis, RJ. Ed.Vozes, 2004.

¹¹¹ CUNHA, Luiz Antonio & GOES, Moacyr. “O golpe na Educação”. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 1999.