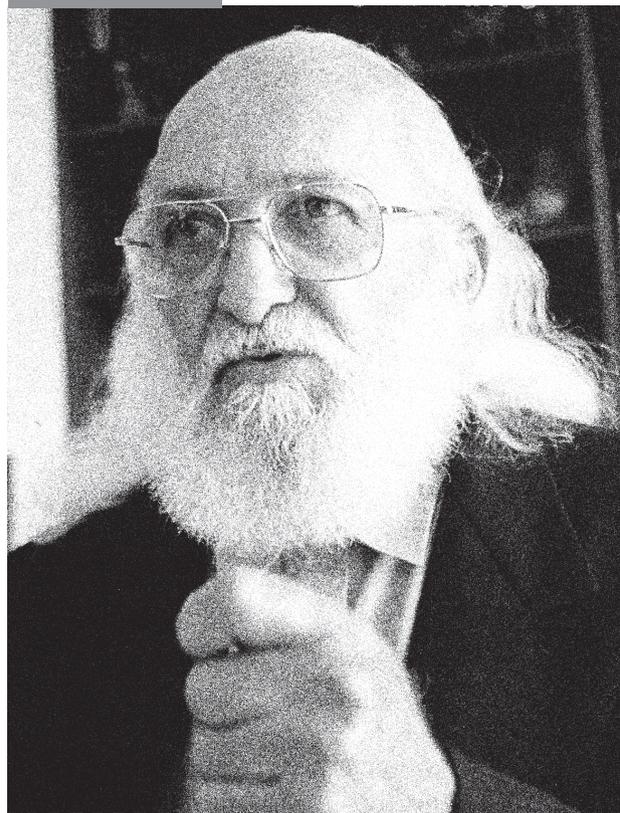




1ª PARTE



Paulo Freire

(Recife-PE, 1921 – São Paulo-SP, 1997)

Escola primária para o Brasil*

A) As sociedades que atingem ou ensaiam atingir a sua etapa de autodeterminação, e, “sujeito de seus próprios pensamentos”,¹ se fazem criadoras, começam a repelir soluções ou receitas alienadamente transplantadas. São sociedades que, ao contrário das alienadas, ganham ar de esperança e de confiança em si mesmas. Seu futuro se reveste de significação especial, porque vinculado a um presente trabalhado em termos tanto quanto possível autênticos. O equacionamento e a solução dos problemas do presente – vistos como algo que se processa aqui e agora e para que o remédio tem de ser daqui e dagora, ou reduzidos ao aqui e ao agora – “identifica” o tempo, mesmo que seja tridimensional. As sociedades alienadas se desesperançam precisamente porque, alienadas também suas elites, distanciadas da cultura popular, aplicam soluções a problemas que são seus com instrumental estranho. Partindo da visão deformada de sua realidade, só lhe podem oferecer diagnóstico falso. É da inadequacidade do instrumental que resulta o fracasso da solução. As sociedades alienadas, porém, não o entendem e atribuem o fracasso, que é seu, de suas elites superpostas, ao povo, *para quem, dizem, não há jeito.*

* Conferência proferida no Simpósio "Educação para o Brasil", organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, PE, em 1960. Publicada originalmente na RBEP v.35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961.

¹ A esse respeito, cf. Pinto (1956).



Daí a sua desesperança, a que juntam um certo desprezo por tudo que é de seu próprio povo. Desprezo que mais tarde, na fase inicial da desalienação, se transforma em medo ou quase horror a tudo que é popular ou receba esse adjetivo. Nestas circunstâncias é que se “desintegra” ou se “desunifica” o tempo. O futuro desmente numa mesma geração o presente, de onde partiu. São sociedades cujas gerações maduras, de modo geral, oscilam entre a desesperança total, desajustadas e tristes, e a “acomodação”, passiva, aos seus padrões.

Nas sociedades que se desalienam, pelo contrário, a tendência é para a substituição da desesperança, dos “idealismos utópicos”, pela esperança, pelo otimismo sadio e realista. Uma sociedade que se desaliena é otimista porque, começando a conhecer-se a si mesma nas suas limitações e nas suas possibilidades, é capaz de saber o que pode e o que deve fazer. Seu otimismo é crítico, porque integrado em suas verdadeiras condições. É atuante. Dinâmico. Repele posições quietistas, características das sociedades alienadas. E é exatamente esse antiquietismo que leva essas sociedades – as que entram em processo de desalienação – a outra substituição. A da “acomodação” aos padrões da sociedade por integração nesses padrões.

A “acomodação”, ao contrário da “integração”, é uma forma de comportamento preponderantemente emocional. A dose de razão, de criticidade, nessa forma de comportamento, é diminuta. Por isso é que o homem “acomodado” é muito mais um homem “imerso” no seu tempo e no seu espaço. Daí que se prejudique em parte sua historicidade e as sociedades fortemente alienadas, a rigor, tenham mais Geografia que História. É que a historicidade do homem é dada da razão. Daí se fazer histórico o homem que, em vez de “imerso” no tempo, se “insere” no tempo. No inserir-se, ganha decisão, que conforma a própria inserção, resultante da razão. Só aí, então, é que realmente o homem se integra.

Na “integração” há uma nota preponderantemente racional. Agora é que será possível falar de uma perspectiva histórica. De um tempo que, apesar de tridimensional, se oferece “unificado”. Um passado participando de um presente em que se constrói o futuro.

Não pode haver desesperança quando se identifica com as condições de seu contorno. Quando, reconhecendo criticamente suas limitações, responde adequadamente aos desafios que lhe emite esse mesmo contorno. Nestas circunstâncias, que não dão margem a nenhuma posição “vitalista”, deve-se desenvolver um alto senso de responsabilidade diante de possíveis distorções a que podem chegar estas sociedades. Esse senso de responsabilidade, instalado nas elites não alienadas e alongando-se às maiorias através do trabalho educador dessas minorias esperançosas, resulta da posição “orgânica” das elites (cf. Freire, 1959). De sua identificação com os problemas de sua sociedade. Por isso é que só as sociedades desalienadas ou em processo de desalienação se sentem problematizadas. Só há problematização quando se tem consciência crítica de situações dramáticas em que se ganha o ânimo de superar a situação dramática em que se está (Marías, 1960). Daí o otimismo e a esperança destas sociedades, contra a desesperança das outras, cujas elites dirigentes, superpostas ao seu mundo e justapostas às maiorias, não dialogam. E sem diálogo, forma autêntica de “comunicação”, não há criticidade, fundamento da “integração”. É na “comunicação” que se exercita a própria criticidade (Jaspers, [s.d.]). A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero comunicado, imposto ou doado. É domesticação. Por isso é que a comunicação só é verdadeira quando há interação dos pólos que se “simpatizam” através do objeto da comunicação. Aí existe racionalidade e o homem não se domestica. Na compulsão – ditado – ou na simples doação, inexistente a interação. Um dos pólos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu



“tratamento”, deixa-o passivo e “acomodado”. Domesticado. No “ditado” ou na doação se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a nacionalidade com que o homem se humaniza.

B) O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas. Autênticas, de vida. Sociedade preponderantemente “fechada”,² “tribal”, entrou no trânsito com a “rachadura” que sofreu há algum tempo e que tende a ampliar-se, fazendo-se hoje não propriamente ainda uma sociedade predominantemente “aberta”, mas “aprendiz” desta forma. Daí podemos dizer que vive hoje o país o processo da aprendizagem dessa abertura. Aprendizado que se faz difícil precisamente por causa das forças contraditórias que interferem nele (cf. Freire, 1959). Na verdade, toda sociedade em trânsito de formas marcadamente “fechadas”, “tribais”, antialogais, sem povo, para formas em processo de abertura e de dialogação, com emersão popular, oferece ameaça às “elites diretoras”, que, seguras no estágio anterior, de “fechamento”, justapostas às maiorias, se sentem agora forçadas a mudar de posição, sob a pressão dessas maiorias. Da justaposição por isso mesmo sem diálogo, para a cooperação, por isso mesmo com diálogo. O grande problema dessas sociedades, nesta fase, radica neste ponto – na inexperiência do diálogo nas minorias como nas maiorias. E na necessidade vital de vencerem essa inexperiência. No momento, porém, em que essa necessidade é reconhecida o processo de aprendizagem se inicia. Não com pouca dificuldade, é claro. E isto porque essa aprendizagem implica a mudança de velhas e assentadas posições das elites diretoras. De privilégios. De mando. Daí que a “rachadura” dessas sociedades, a partir de que elas entram no processo de “abertura”, signifique naturalmente um desafio àquelas elites. Desafio a que elas respondem se arregimentando no que vimos chamando de

“manchas de reação” à “rachadura” de sua sociedade. Lutam para deter o impacto da emersão popular, que, em todos os planos, as assusta. Criam interpretações. Filosofias. Doutrinas. Códigos. Sistemas educacionais. Instituições assistenciais, até que são, finalmente, envolvidas pelo processo de mudança. Embebidas nele.

Vive o Brasil exatamente esse tempo. As nossas “manchas de reação” temem hoje toda ação de que possa decorrer arregimentação popular. Promoção popular. Aclaramento da consciência popular. Amplitude do diálogo. Na verdade, porém, somente com um trabalho de que resulte tudo isso teremos um caminho para a salvação, não propriamente dos representantes de tais manchas, enquanto representantes delas, mas do homem brasileiro. Da nova sociedade brasileira, que se levantará em bases preponderantemente racionais – humanas – e por isso democráticas e não passionalmente desumanizadas, como se constituirá se não se lhe abrirem perspectivas de humanização? O dilema, por isso, das sociedades em trânsito como a nossa, não é voltarem ao passado, para a satisfação das “manchas de reação” ou a distorção da verdade – a “desumanização”. O dilema será, antes, mudar desumanizadamente, com menor dose de racionalidade, ou mudar humanizadamente, racionalmente.

Sem nenhuma preocupação demagógica, somos dos que acreditam que somente na intimidade das nossas elites diretoras com o povo poderão elas receber o selo de sua autenticidade e conseguir a indispensável e inadiável promoção da consciência popular. Não há elite diretora verdadeira sem que se identifique com as maiorias populares. Daí a sabedoria com que Simone Weill (1954) sugere a criação de universidade popular junto a áreas fabris, para o tratamento do que ela, em linguagem simpaticamente existencial, chama de “desenraização” do homem. Daí também por que nos parece importante e urgente todo esforço nosso através de que diminuamos as distâncias entre os homens brasileiros. Os “movimentos de

² As expressões “sociedade fechada” e “sociedade tribal”, em posição “aberta” são empregadas por Karl Popper em sua *A sociedade democrática e seus inimigos*, cuja edição original recebeu o título de *The open Society and its enemies*.



cultura popular”, de que o Recife, sobretudo através do professor Germano Coelho, vem se preocupando vivamente, são de importância incalculável, no trânsito em que vivemos. E sua aceitação ou repulsa é um teste à mentalidade racionalmente progressiva da sociedade em formação ou reacionariamente irracional da velha sociedade.³

C) O fator preponderante da “rachadura” da sociedade brasileira que vem propiciando o trânsito referido – da sociedade marcadamente fechada para a nova, em abertura – é o surto de industrialização em que estamos envolvidos, cujos ensaios preliminares e incipientes começaram no século passado, se intensificaram na década de 20 a 30 e ganharam as proporções atuais após a última guerra.

Somos hoje uma sociedade para a qual o desenvolvimento econômico, a industrialização é um imperativo existencial. Temos de pensar, preocupadamente até, com o que faremos com os milhões de brasileiros que constituirão mão-de-obra daqui a 15 e 20 anos. Temos de pensar no que comerão esses brasileiros todos. Daí nos ser um imperativo existencial nossa integração econômica, sem a qual não teremos a integração nacional.

Não há desenvolvimento econômico, porém, sem que incorporem ao processo do desenvolvimento, criticamente consciente, o povo.⁴ Precisamente porque, só muito dificilmente seria possível o trânsito de uma sociedade de economia “parada”, colonial, governada pelo mercado externo, para uma sociedade de economia “dinâmica”, sem sofrimento. E não só pelo sofrimento, nas pela própria necessidade que a integração econômica tem de uma nova mentalidade, que a aceite e a dinamize.

Daí apresentarem essas sociedades um desafio a suas “minorias criadoras”, a seus cientistas sociais – a seus educadores: o da reforma de seu sistema educacional, de modo geral inadequado a seus novos padrões, a seu novo “clima” em formação e

atingido pela “demora cultural”. Reforma através da qual se dê resposta ao duplo aspecto em que se apresenta o desafio. De um lado, a necessidade imperiosa de se formarem cientistas e técnicos de vários níveis e mão-de-obra qualificada. De outro, não menos imperiosa necessidade de se formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua “desenraização”.

Se, em nosso caso, não respondermos com adequacidade ao primeiro ângulo do desafio, perderemos a batalha do desenvolvimento. Se não o fizermos com relação ao segundo, perderemos a batalha da humanização do homem brasileiro.

O Brasil precisará, segundo cálculos de especialistas brasileiros eminentes, entre eles o professor Ernesto Luís de Oliveira Júnior (1959), a quem a mentalidade tecnológica nacional em formação já deve muito, em 1965, de 60 mil engenheiros. De 1949 a 1953 diplomou apenas 6.354, entre civis e especializados. Enquanto isso, es Estados Unidos graduaram, em 1947, perto de 50 mil. E a Rússia,

[...] no ano passado graduou, em seus estabelecimentos de educação superior, mais de 330 mil jovens especialistas e, aproximadamente, 530 mil completaram a especialização secundária. Um total de 860 mil jovens especialistas foram treinados durante o ano, incluindo 106 mil engenheiros e 260 mil técnicos para a indústria de transporte e comunicações, 125 mil para a agricultura, cerca de 100 mil médicos, de 200 mil professores. (*Boletim da International Association of Universities*).

Técnicos e cientistas a quem teremos de juntar outros tantos em administração. “Ora, [diz Celso Furtado (1959)] a insuficiência administrativa talvez seja nosso mais grave problema, isso com respeito à execução de qualquer política. Força é convir [continua o economista brasileiro], que, entre nós, o Estado não está aparelhado, sequer, para solucionar problemas econômicos

³ A propósito das relações entre posições reacionárias e irracionalismos, cf. Lukacs (1959).

⁴ A respeito da necessidade de integração do povo no processo do desenvolvimento, cf. Pinto (1956) e Myrdal (1956).



correntes. Muitas das dificuldades que temos com entidades financeiras internacionais [conclui], decorrem do fato de não estarmos preparados para resolver, em tempo devido, nossos problemas mais úteis.”

É em face, pois, desses ângulos apontados no desafio que nossa sociedade em trânsito nos faz, que teremos de pensar, em termos de organicidade, na revisão de nosso processo educativo. Revisão que há de apanhá-lo inteiro e não parcialmente. Toda reforma de nossa escola há de ser total porque é todo o processo educativo brasileiro que está inadequado, “inorgânico”, e por isso ininstrumental.

D) Fixemo-nos, porém, na escola primária, que é o nosso tema específico.

De uma primeira aproximação que dela tenhamos, resulta a constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequação faseológica. Sua insuficiência quantitativa, comprovada pela triste estatística, esmagadora, mesmo, de dois milhões de meninos brasileiros, em idade escolar (Resposta... 1957, p. 151), se explica em grande parte pelo chamado “ciclo vicioso” das economias subdesenvolvidas. Somos subdesenvolvidos porque não temos educação e saúde. Não temos educação e saúde porque somos subdesenvolvidos. Somos subdesenvolvidos porque não temos indústrias. Não temos indústrias porque somos subdesenvolvidos.

O grande problema dessas economias, por isso mesmo, é arreentar o “ciclo vicioso”.

Por outro lado, junta-se a essa contingência bem forte de nosso subdesenvolvimento, o descanso com que sempre cuidou o país, desde Colônia, do problema da educação popular. Enquanto os Estados Unidos enfatizavam a educação de seu povo e fundavam as suas convicções democráticas na *common school*, nós nos nutríamos de uma educação seletiva e verbosa, que insiste ainda hoje em preservar-se.

Em 1839, no Espírito Santo, para uma população de 43 mil pessoas havia apenas sete escolas. O Recife, à mesma época, possuía 7 escolas primárias, um Liceu e 2 escolas de Latim. Diz Kider (1951), de quem retiramos esses dados:⁵ “Calcula-se que a província do Ceará tenha 180 mil habitantes. Em 1841, funcionavam dentro de suas fronteiras trinta e uma escolas com frequência de 830 crianças e sete escolas de latim com quarenta e seis alunos”. “O número de soldados”, conclui o cronista com ironia, “compreendido pelas diferentes seções da Guarda Nacional – a milícia do país – era de cerca de 11 mil”. O Rio de Janeiro não era melhor servido. Tinha 28 escolas, com aproximadamente mil alunos. Enquanto isso, em 1890, 50 anos depois, os Estados Unidos já tinham, para cada milhão de habitantes, 600 engenheiros graduados. Em compensação, nessa época, na Bahia, tínhamos uma biblioteca de 10 mil volumes, dos quais, a maioria em francês...

A inadequação de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de “objeto” a “sujeito”. É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país.

Para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, ela há de ser

⁵ A esse respeito, fundamental a leitura de Primitivo Moacyr (*A instrução e as províncias*. Brasileira, 3 v).



uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da “comunicação”. Uma escola democrática. Livresca e superposta à sua realidade local, regional e nacional, ela perde aquele caráter que Mannheim (1946) refere de “agente dos câmbios sociais” e se transforma numa fábrica de desiludidos e frustrados...

Esse seu alheamento – que se alonga em quase desprezo à realidade pelo nosso momento histórico, talvez explique, em parte, é verdade, uma outra dolorosa estatística nacional. A que nos dá, para dois milhões, aproximadamente, de operários brasileiros, apenas 400 mil qualificados (Oliveira Junior, 1946; Grupo..., 1959) quando se sabe que é da escola primária “donde partem 70% da mão-de-obra dos países mais adiantados” (Salgado, 1956).

Em conjunto com as condições de subdesenvolvimento que dificultam intensamente a permanência de meninos em uma escola, nas bases da nossa, pela necessidade que têm de ajudar os pais – ainda será a sua inadequacidade que explicará o seu já hoje alarmante desprestígio. Dos 2.244.342 alunos que se matricularam em 1949 nas primeiras séries das escolas brasileiras, apenas 838.045 tiveram promoção à segunda. “Em outras palavras”, acrescenta o presidente da Cosupi, “1.406.297 alunos (62,9% dos matriculados) nada aproveitaram dos estudos” (Oliveira Júnior, 1946).

É interessante salientar nessa altura os estudos da comissão de desenvolvimento em torno da situação educacional do país, encarregada de apresentar ao sr. Presidente da República sugestões no campo educacional, adequadas às metas governamentais para o desenvolvimento. Em que pese a seriedade dos estudos feitos e a honestidade com que se trataram os problemas, não nos parecem suficientes os reparos propostos como medidas saneadoras, o “ordenamento” das matrículas nas escolas primárias e a maior flexibilidade do sistema de promoções de uma série para outra. A que juntou ainda a comissão acertadamente sugestões em torno do

melhor preparo do pessoal docente (Brasil. MEC, 1959).

Não desconhecemos – nem seria possível – que a “desordem” das matrículas de nossa escola opera negativamente. É óbice dos mais fortes à aprendizagem e ao atendimento de um maior número de meninos em idade escolar. É verdade, por outro lado, igualmente, que uma escola excessiva e sonoramente verbal, quase sadicamente “daspiana”, deslocada por isso de seu papel integrador, se faz obstáculo à solução do problema grave dos déficits. Precisamente porque, reprovando em massa, não abre claros que seriam preenchidos por milhares de outras crianças que a procurassem cada ano. É bem significativa a estatística, citada antes, do professor Oliveira Júnior – de dois milhões em números redondos – de meninos matriculados em 1949 na 1ª série das escolas primárias brasileiras, somente 800 mil – em números redondos – se promoveram à segunda...

O que parece mais sério nisto tudo – e não está dito – são outras tantas causas pesquisáveis, além – e talvez mais fortes – da “desordem” das matrículas e da “rigidez”, nem sempre existente, no sistema de promoções. Causas que poderão explicar, inclusive, não só a “desordem” mas principalmente a própria “reprovação”. Por isso é que não nos parece ser de solução meramente administrativa – escolar – apesar de toda a relevância moderna dessas soluções – o problema da “desordem” como o das “promoções”.

Dadas essas soluções, parece-nos, teremos obtido amenizações.

A questão tem seus grandes suportes na economia subdesenvolvida. De que decorrem – repitamos o que todos sabem – o desemprego, a inexistência de mercado de trabalho, a “inapetência educativa”, a necessidade existencial que têm as famílias proletárias e subproletárias nos centros urbanos – principalmente do Nordeste e do Norte – bem como nos rurais, de ter em seus meninos e meninas elementos “produtivos”, numa economia de “biscates”. Meninos cedo antecipados em homens – “carregando



⁶ Não compreendemos mesmo, como até hoje, ainda não se tinha pensado – que saibamos, pelo menos – em oferecer a alunos do Nordeste brasileiro, nos seus livros de leitura, seleção do romanceiro popular, de valor não só estético, mas culturalógico. Do romanceiro popular, a algumas de cujas obras nos declarou o já consagrado dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna, daria o seu nome, honradamente. Ao invés de leituras assim, acompanhadas de esclarecimento de uma riqueza imensa, e ao lado de outras da mesma forma autênticas, insiste-se quase sempre em histórias sem gosto e sem organicidade. Meninos e meninas de zona subproletárias e rurais, intensamente sofridas por suas precaríssimas condições econômicas, a ler descrições de passeios a fazendas de tios Mários, de que talvez apenas o nome do “tio” lhes seja peculiar. Quando, na verdade o que lhes devia ser familiar seria a “situação”.

⁷ No ano de 1958, a divisão de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco matriculou, entre capital e interior, num total de 2.904 alunos, em suas escolas, 1.995 alunos na primeira série; 445 na segunda; na terceira 371; na quarta 80 e na quinta 3. Em 1959, num total de 3.115 alunos, 1918 na primeira série; 613 na segunda; na terceira 414; na quarta 167 e 3 na quinta. Por sua vez, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado matriculou, em 1958, janeiro, nas primeiras séries em todo o Estado, 40.990. Em junho, esse número subia a 42.319 para, em outubro, sofrer uma queda e chegar a 37.449. A segunda série apresentou esse ritmo: 24.454, 24.467 e 22.692 – janeiro – junho – outubro. Eis o ritmo da terceira: 18.120, 17.984 e 17.185. A quarta: 9.808, 7.996 e 9.453. Agora, a quinta: 3.508, 2.901 e 4.933. Esses dados nos foram gentilmente cedidos pela Divisão de Educação e Cultura do Sesi, e pela Diretoria Técnica de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

⁸ Fixemo-nos no déficit escolar do Recife que atinge, segundo informe da Divisão Estatística, aproximadamente oitenta mil crianças. Segundo estimativas recentes da Prefeitura Municipal do Recife, seria necessária uma inversão de 350 a 400 milhões de cruzeiros, apenas na construção de modestas salas de aula para o atendimento de 80 mil crianças. Pensa-se agora no que se teria de pagar a dois mil professores de quem se precisará para os 80 mil meninos. A salários baixos de Cr\$ 8 mil, teríamos Cr\$ 16 milhões. Mas, e o corpo diretor? E o material? E a manutenção?

fretes”, “passando bicho”, vendendo frutas, cuidando da casa... O doloroso, isto sim, é a inadequacidade total de nossa escola que insiste num verbalismo terrível e na doação de meia dúzia de “conhecimentos” a que falta instrumentalidade.

Pense-se na incapacidade de um suporte desse para oferecer condições em que educandos situados nele pudessem obter um mínimo de equilíbrio emocional com que incorporassem uma sabedoria nocional, mais adequada a uma classe ociosa. A milhares de meninos que se situam em suporte assim, se dão leituras em que se fala de viagens à “fazenda do tio Mário, onde vamos passar as férias”, viajando de trem e de barco e em cujo percurso “mamãe e papai conversam, Ângela e Cármen lêem revistas infantis. E eu estou na janela gozando a viagem...”⁶

Ao fazermos essas considerações venenos à mente uma série de fatos observados e estudados por nós quando à frente da Divisão de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. A um deles nunca esquecemos. O de um menino apático e tristonho. Sempre sentado. Quase “demitido” de sua aula. De seus problemas. Repetente. E que, estudado de perto, tinha no seu horário de escolar o repouso de sua vida de vendedor ambulante. “Comprei uma pitombeira outro dia”, disse ele à assistente social que o entrevistava por solicitação da professora. E, ao espanto da assistente: “Comprei a safra”. Era um menino a quem a escola realmente nada oferecia, senão repouso de suas canseiras de homem antecipado...

Observe-se a incidência das matrículas nas primeiras séries⁷ da escola primária e seu declínio nas últimas, a partir da terceira, e veja-se como, ao lado da sua inadequacidade para deter seu aluno e de seu desprestígio, deve-se pensar nesse aspecto assinalado – o da necessidade que tem o menino de ajudar a família, que deve explicar, pelo menos em parte, a fuga à escola, que, verbalista, não pode fixá-lo.

Em relatório deste semestre, professora de escola do interior de Pernambuco, com 33 alunos matriculados e 3 frequentando, aponta os “trabalhos da lavoura” como fator fundamental, senão exclusivo, de sua estatística.

Essas considerações não invalidam, pelo contrário, dão ênfase à necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, organicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número de classes disponíveis. A que deve juntar não menor esforço, também conscientemente crítico, no sentido de se identificar com as condições de seu contorno, renunciando, assim, a um verbalismo enraizado em nossas matrizes culturalógicas. Verbalismo que vem sendo sustentado pela “demora cultural”.

Urge afirmar – estamos convencidos – que nenhuma solução em termos tradicionais⁸ – de verticalidade – deve ser indicada entre nós, para este ou outros problemas. Apesar de todas as contradições características do trânsito e apesar das próprias limitações analisadas, contidas no “ciclo vicioso”, é incontestável que vivemos o nosso “grande despertar”, para usar uma expressão de Myrdal (1960). Assim, a própria solução do déficit escolar, ligada ao “ciclo vicioso”, tem de encontrar seu caminho num amplo diálogo do Poder Público com o povo. O que na verdade constituirá postura orgânica do Poder Público, pois o clima cultural novo que vivemos é cada vez mais propício a toda experiência dialogal, sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático. O Poder Público, no caso, iria ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, ele vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e



sistematizado pelo Poder Público. Esforço privado a que aquele poder juntaria o seu, melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular.

Tentativa, como vem sendo experimentada hoje no Recife pelo Movimento de Cultura Popular e pela Prefeitura que, em poucos meses, já conseguiu, através da aglutinação de esforços, atender a 2 mil crianças, aproximadamente, em escolas populares, espalhadas pelas zonas proletárias do Recife.

O que se há de fazer no Brasil, sobretudo em áreas mais fortemente subdesenvolvidas, é aproveitar esse esforço do povo e ajudá-lo em suas respostas. Ao invés de continuarmos a “plantar” escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração da escola em sua comunidade local.

Conhecidas as áreas e subáreas urbanas, rurbanas ou rurais – menos facilmente estas – de incidência maior de déficit escolar, cuja população apresentasse um mínimo de “apetência educativa”, sem o que é infrutífero todo esforço nesta linha, agiria o Poder Público no sentido de alimentá-la, coordenando os esforços dispersos. Seria interessante, em trabalho deste, que o Poder Público criasse unidades pedagógicas ajustadas às condições do meio e cuja localização, devida e previamente estudada, lhes proporcionasse a tarefa de dentro de uma cadeia de outras agências populares que funcionariam como seus satélites. Estes centros, relacionando-se sistematicamente com as demais agências de sua área – as que mantivessem ou não escolas primárias – funcionariam como testemunho de um orgânico trabalho pedagógico. Não significa isso que o Poder Público se retraísse e, omitindo-se⁹ mais do que hoje neste capítulo fundamental da vida brasileira, empregasse menos recursos financeiros em educação. Pelo contrário. É preciso que, mesmo com trabalho assim, em que se consciencialize

o problema e se aproveite e estimule o empenho do povo, o Poder Público despenda mais do que normalmente vem despendendo. O que pretendemos afirmar é algo sabido demais – sozinho não resolverá o problema, ainda que dê toda a ênfase possível aos gastos em educação. É um problema nacional, por isso deve envolver o poder central, o estadual, o municipal e o povo.

Parece-nos assim que o primeiro ângulo por que não só se pode, mas se deve ver a escola primária no Brasil, em trânsito, de hoje – o de sua insuficiência quantitativa –, fundada em fatores diversos, é problema de governo e de povo também. Problema cuja solução depende de esforços que se aglutinem. Como cabe aliás a uma sociedade em franco processo de “abertura”. Processo que se alongará, por questão mesma de salvação nacional, às áreas ainda hoje mais fortemente “fechadas”, o que se realizará com a esperada e inadiável reforma agrária, sem a qual não será possível a continuação do processo de desenvolvimento e de democratização do país.

Bem razão tem Myrdal quando, discutindo esse problema, afirma categoricamente:

A reforma agrária é condição primordial do crescimento industrial. Um dos principais obstáculos à industrialização nos países subdesenvolvidos é a falta de um mercado amplo e em estado de expansão. [...] Embora difícil, é preciso empreender a reforma agrária; a não fazê-la, nunca se poderá sair do ciclo vicioso. As tentativas de elevação do nível de educação e de espírito de empresa dos camponeses, conclui, fracassarão fatalmente, se não lhes derem terras. (Myrdal, 1956)

Exatamente porque sem condições mínimas de desenvolvimento que se façam suporte da promoção da consciência do homem dessas áreas rurais, de um tipo que vimos chamando de “intransitiva”, não será possível, na verdade, sequer, a “apetência educativa”, referida por Mannheim, com relação às massas urbanas (cf. Freire, 1959). E sem essa “apetência educativa”, a escola,

⁹ Sobre este aspecto – o da omissão do Poder Público –, é indispensável a leitura de “Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação (1948-1956)”, anexo ao relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, MEC.



ao invés de reivindicação, é doação. Motivo por que sua instrumentalidade decresce.

Tratar de uma escola primária que se ajuste ao Brasil, implica pensar antes nos brasis vários em que nos dividimos. Implica reconhecer, pela necessidade fundamental da “organicidade” da escola, sermos uma sociedade que oscila, desarmoniosamente entre extremos, de um subdesenvolvimento absoluto, em que não se pode dizer o que já se disse do homem moderno – um “demitido da vida” – porque nem sequer foi ainda admitido a ela, e um ritmo intenso de desenvolvimento. E, entre os extremos, uma variedade de posições.

Não sendo possível a persistência desses descompassos, de que a nação realmente vem tomando cada vez mais consciência – mesmo porque não haverá integração nacional sem integração econômica – a tendência é para a diminuição tanto quanto possível rápida desses desencontros. Daí ser o desenvolvimento nacional um imperativo existencial.

A escola primária há de assumir, então, um papel totalmente novo numa sociedade assim. Novo e diversificado. Sempre voltado, porém, para uma constante do momento nacional – a de seu desenvolvimento.

Daí não se explicar – a não ser pela “demora cultural” – uma escola primária como a nossa, em qualquer dos brasis, maciamente sonora, antidemocraticamente palavresca, sem diálogo, fugindo da realidade circunstancial como se seu encontro com ela significasse um pecado medonho, que devesse evitar. Ou como se fosse essa realidade uma doença contagiosa de que devesse preservar seus indefesos alunos. Parece-nos, pelo contrário, que, em qualquer dos brasis, deve a escola primária ser algo que responda às condições do contorno. Algo enraizado nele. Vinculado às demais agências sociais sem se esquecer do nacional. Nossas escolas primárias de centros urbanos, industrializados ou industrializando-se, são escolas que desconhecem as necessidades do mercado de trabalho,

sem se lembrar de que é delas que deve sair grande parte da mão-de-obra para esse mercado. Deixemos claro que não estamos pretendendo defender a profissionalização da escola primária. Não é tarefa sua a profissionalização, mas oferecer um conhecimento básico a seus clientes com que possam identificar-se com o seu meio e nele atuar. E não será com uma “sabedoria” nocional e acadêmica, erradamente de teórica às vezes chamada, que iremos preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fábricas, para a universidade ou para a agricultura. Para qualquer que venha sendo o destino de nosso educando, a escola primária que aí está é “veículo” inadequado. Memorizadora, palavresca e ociosa, ela não pode, de um lado, ajudar o novo clima cultural em formação ou por se formar – o do trabalho. De outro, ela não pode deter seu cliente proletário, subproletário ou rural, por mais tempo, uma vez que, desafiado pela deficiência econômica, ele tem de se fazer “produtivo” antecipadamente. Mais uma vez palavresca – em qualquer dos brasis – antidualogal, ela estrangula outra dimensão do nosso clima em constituição ou por se constituir – a da democratização do país.

Visitamos certa vez uma escola rural em São Paulo, mantida pelo Rotary com a colaboração do governo, com índices excelentes de matrícula e freqüência. Era uma escola de comunidade e de trabalho. Seus alunos permaneciam nela. Seus alunos freqüentavam-na. Trabalhavam, porém, e – o importante – participavam das vantagens de seu trabalho.

A inadequacidade, a inorganicidade de nossa escola primária assustam o observador quando descobre que, numa sociedade que tem de se fundar no trabalho, ela não cria condições autênticas, nem mesmo para uma elite ociosa.

E a sua inadequacidade se reflete ou se agarra a ela com a mesma sensualidade que Gilberto Freyre “descobre” no massapê do Nordeste, que “se agarra aos pés da gente, com ares de garanhona”.



O que a nossa escola tem de fazer é identificar-se com as diversas características regionais e locais do Brasil atual e esforçar-se por oferecer à sua clientela condições com que se incorpore ao ritmo de desenvolvimento e democratização do país.

Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História. Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

Temos de nos resguardar desse tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduza o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falte o exercício, duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulte uma disciplina intelectual.¹⁰ Não que estivéssemos agora, contraditoriamente, a negar afirmações anteriores, neste como em outros estudos. Talvez aclaremos bem nossa posição quando reafirmamos que nossa escola não é teórica mas intelectualista, verbalista. Na verdade, teoria, tanto etimológica quanto filosoficamente – conforme está bem expressa no pensamento platônico – não é apenas contemplação passiva. Implica também uma inserção na realidade, um contato analítico com o existente, para testá-lo, comprová-lo, vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Por isso a teoria é o oposto do verbalismo e é tudo que não é nossa escola. Tudo que, porém, ela precisa ser. Reconhecemos as dificuldades que se

levantam para um trabalho assim. Para uma postura dessas. Dificuldades contidas no próprio “ciclo vicioso”, mais densas e rijas nas áreas mais fortemente subdesenvolvidas do país. Reconhecemos, inclusive com observações próprias em escolas de zonas proletárias nossas, os obstáculos, os estrangulamentos à formação de uma disciplina séria de estudo nas classes primárias. São obstáculos que, estudados e conhecidos, precisam ter comportamento diferente – orgânico – da escola de que precisamos, amenizações que nos ajudem no trânsito em que vivemos. Como todo trânsito, cheio de contradições e óbices. Mas, como todo trânsito, contendo condições favoráveis. A sabedoria está na identificação destas condições e seu aproveitamento.

É interessante salientar aqui a importância que vem sendo dada pela educação atual da Rússia – cujos resultados estão aí à prova no seu estupendo desenvolvimento tecnológico – a uma disciplina séria de estudos a que são levados seus educandos. Importância em que se quer descobrir um acentuado gosto tradicionalista, por isso, condenável.

É verdade que não podemos criar uma disciplina de estudo, um gosto ou uma gulodice do saber, se intoxicarmos o educando com excesso de matéria ou se oferecermos conteúdo alienado à sua inteligência.

O que nos parece, porém, imperativo, é que nossa escola deve esforçar-se ao máximo em despertar em sua clientela, inicialmente, forte inclinação pelo saber, a que junte empenho igualmente forte em lhe oferecer adequado saber. Daí, a insistência na constituição urgente da disciplina de estudo a que nos referimos.

Se, no trânsito que vivemos, não nos satisfaz essa escola verbalista que aí temos, da mesma forma não satisfará uma escola que tema, ingenuamente, a formação dessa disciplina, porque se lhe possa chamar de tradicional.

Se o trabalho da escola não deve ser um fardo para seu aluno, que o esmague e o

¹⁰ Interessante a esse respeito a leitura de Ayala [s.n.t.].



aniquile, não pode, por outro, na atualidade brasileira, se contentar com esse “faz-de-conta” em que vem se perdendo, com horários até de três horas e anos letivos pontilhados de dias “não”, além das férias regulamentares.

A atualidade do país, pelo contrário, está a exigir de suas escolas formação básica para seus educandos com que possam interferir no processo do desenvolvimento ou na superação do “ciclo vicioso”.

Daí a urgente revisão do conteúdo dessas escolas.¹¹ De seus procedimentos didáticos. Revisão a que traga sua colaboração indispensável o cientista social.

De uma revisão orgânica, resultaria a fixação ou a integração de nossa escola em sua comunidade local, com que travaria relações sistematizadas. Relações que ela estimularia, inicialmente, entre si e as famílias dos educandos, a quem iria oferecendo condições de ingerência em seus próprios destinos. Ingerência com que não só integraria as famílias com seu esforço, fazendo-as conscientes de suas limitações, a serem sanadas em conjunto, mas, também, com que ofereceria condições através de que as famílias experimentariam posições decisórias. Não será demais ressaltarmos a crença em experiências desse tipo, no mundo atual, como caminho de “enraização” do homem, em Mannheim, (1953, p. 193) como em Marcel (1955), se bem que em termos diferentes. Experiências de afirmação do homem no seio de grupos limitados ou de pequenas comunidades. “Essas comunidades, diz Marcel, podem apresentar-se em formas diversas: uma paróquia, sem dúvida, porém igualmente uma simples empresa, uma escola, que sei eu”... E essa comunidade escolar não seria apenas a de professores e alunos, mas destes e mais todos os que nela trabalham e as famílias dos educandos e depois acrescida de outras tantas famílias de sua área de influência, que, motivadas, se incorporariam a seu trabalho.

O antidiálogo de nossa escola não é apenas interno. De seus pólos. Tão

comprometedor quanto este, contradizendo tanto quanto este nosso processo de democratização, é seu antidiálogo com o “seu mundo”. É o seu isolamento.

Nossa constelação escolar, fechada e “assistencializadora”, não se adequa com a fase atual do país, de sociedade “aprendiz” da democracia. Da “abertura”.

A tarefa de nossa escola é, pois, muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar. Temos, aliás, neste sentido, experiências pessoais. Conseguimos um êxito, às vezes maior do que esperávamos, realizar grande parte das sugestões aqui apontadas. Realizamos, em termos positivos, experiências de relações de escola com famílias e daquela com sua comunidade.

Eis objetivos, entre outros, que perseguimos em nossos trabalhos experimentais:

- a) Despertar as escolas situadas na órbita do experimento para os acontecimentos de sua comunidade local, estabelecendo entre elas e as agências da mesma comunidade relações cada vez mais íntimas de que resultasse sua integração com a vida comunitária.
- b) Despertar nelas a consciência da necessidade de um trabalho conjunto, de tal forma que as dificuldades de uma unidade pedagógica fossem conhecidas e estudadas por todas. Suas relações assim passariam a ser sistemáticas e não espontâneas, como infelizmente de modo geral o são entre nós. Essa “intimidade” com a análise de seus problemas iria desenvolvendo nelas, cada vez mais, a consciência crítica de sua posição e de sua tarefa em seu contexto.
- c) Melhorar, por isso mesmo e para tal fim, os padrões culturais e técnicos do pessoal docente, preparando-o para a nova posição da escola. Nova posição da escola que exigia igualmente preparação do pessoal administrativo.

¹¹ Essa revisão deveria ser concomitante com uma outra fundamental: a das escolas normais ou institutos de educação. Experiência que nos interessa de perto neste campo foi a feita no Sudão, há poucos anos, no sentido da formação de professores ajustados a seu novo clima cultural – o da democratização. Ver *Conferente on Educational Problems of Especial Cultural Groups* (1951, p. 127).



- d) Promover todos os meios por que se estabelecesse intimidade entre escolas e famílias, no sentido de oferecer a estas crescente ingerência nos destinos daquela. Desta ingerência resultaria aprendizado existencial da democracia, pela substituição de velhos e culturais hábitos de passividade por novos hábitos de participação e autogoverno, em relação de organicidade com o novo clima cultural em elaboração, que vivemos.
- e) Promover, em decorrência da identificação da escola com a comunidade, melhores meios de assistência ao aluno.
- f) Tentar a promoção de alguma ou algumas das principais unidades pedagógicas da órbita da experiência em centros de comunidade, de que as demais passariam a ser “satélites”.
- g) Estimular as famílias, em intimidade com as escolas, a criar associação sua, funcionando na própria sede de cada escola. Grande parte dos problemas considerados

de solução exclusiva da escola, passariam a ser de solução comum – da escola e das famílias, representadas democraticamente por sua associação.

- h) Sugerir que essas associações se ocupassem, gradativamente, com a vida comunitária, o que forçosamente as levaria a contatos com outros “grupos”, com agências sociais da localidade e com o Poder Público.

Após a criação em cada unidade pedagógica de uma associação das famílias, tentar agregá-las em federação, através de que seria possível uma cada vez maior “parlamentarização” de seus associados.

O que não nos parece possível é ajudar o rompimento do “ciclo vicioso” em que está empenhado o país, sem que fenecerá historicamente – e que só se faz com o povo preparado técnica e ideologicamente – com uma educação inadequada, em que ressalta uma escola primária amofinada e quase totalmente sem sentido como a nossa. Às vezes tão fora de tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma.

Referências bibliográficas

AYALA, Francisco. *La crise actual de la enseñanza*. [s.n.t.].

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação (1948-1956)*. Anexo ao relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, MEC.

CONFERENCE ON EDUCATIONAL PROBLEMS OF ESPECIAL CULTURAL GROUPS. *Cultural groups and human relations*. Cidade: Teachers College, 1951.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959.

FURTADO, Celso. *A Operação Nordeste*. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.

GRUPO DE ESTUDOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. *A escola e o meio estudantil*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, 1959.

JASPERS, Karl. *Razão e anti-razão em nosso tempo* (Trad. do alemão por Vieira Pinto). Rio de Janeiro: Iseb, [s.d].

KIDER, Daniel. *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil (Províncias do Norte)*. São Paulo: Martins, 1951.

LUKACS, Georg. *El asalto a la razón*. México: Fondo de Cultura Economica, 1959.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Economica, 1946.

_____. *Libertad, poder y planificación democrática*, México: FCE, 1953.

MARCEL, Gabriel. *Los hombres contra lo humano*. Buenos Aires: Ed. Hachette, 1955.

MARÍAS, Julian. *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, 1960.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. 3v.

MYRDAL, Gunnar. *Solidariedad o desintegración*. México: Fondo de Cultura Economica, 1956.

_____. *Teoría econômica e regiões subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luís de. *Ensino técnico e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.

_____. O ensino primário. *Boletim da Capes*, n. 42, 1946.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: Iseb, 1956.

POPPER, Karl. *A sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959. (título original: *The open society and its enemies*).

RESPOSTA do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Internacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, p. 151, 1957.

SALGADO, Clóvis. Reforma de base. *Boletim da Capes*, n. 43, 1956.

WEIL, Simone. *Raíces del existir*. Buenos Aires: Editorial Sud-Americana, 1954.