

BASES PARA UMA POSSÍVEL PROGRAMAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL (\*)

Sinto-me satisfeito de falar a economistas. Aos economistas compete, com efeito, ajudar os educadores a organizar e programar devidamente o sistema educacional.

Assisti, em 1929, na Universidade de Columbia, o primeiro curso, que ali se ministrou, sobre "economia educacional". O professor Clark nos deu, então, em sua primeira aula, uma definição de educação que guardo até hoje e à qual sempre aludo para convencer certos espíritos de que a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade.

A definição que o Prof. Clark nos dava, em 1929, era a de que a educação intencional, ou seja a educação escolar, é o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelas diferentes ocupações da sociedade. A educação escolar, dizia ele, é o processo pelo qual a população se distribui pelos diferentes níveis e ramos de trabalho diversificado da sociedade moderna. Deixados a si mesmos, os homens ficariam de modo geral capazes das mesmas coisas, não podendo assim atender à inevitável diversificação de funções e ocupações especializadas.

A sociedade moderna industrial intensifica ainda mais o processo de diversificação de funções e ocupações, determinando, por isto mesmo, uma educação não somente mais prolongada, como mais variada. A princípio, a sociedade preparava, pela educação intencional, o sacerdote, o soldado, o governante ou melhor o funcionário, e o intelectual; todos os demais tra-

(\*) Notas taquigráficas de exposição feita pelo prof. Anísio Teixeira, no curso de programação do desenvolvimento econômico brasileiro, dado pelo CEPAL do Rio de Janeiro.

balhos, predominantemente agrícolas, eram aprendidos diretamente pelo exercício da própria atividade de produção.

Do Renascimento em diante, começou a se afirmar em algumas sociedades a necessidade de educação para todos, à medida que as artes da leitura e da escrita se fizeram mais generalizadas. Graças à imprensa e à Reforma, a leitura da Bíblia a se fêz possível e, então, obrigatória, decorrendo daí a generalização de uma arte intelectual, a de ler e escrever, que não podia ser regularmente aprendida senão pela escola. A escola passou a ser necessária para a vida comum do homem.

Com as Revoluções Políticas inglesa, americana e francesa, a necessidade da escola para todos foi proclamada como essencial à participação dos homens em uma sociedade governada democraticamente, isto é, governada por todos os seus membros adultos, e baseada no conhecimento racional, isto é, progressivo. Quer dizer, somente há 150 ou 200 anos, é que se pode admitir a necessidade regular da escola para todos. Tal educação seria ministrada numa escola primária comum, destinada a ensinar a ler, escrever e contar e dar rudimentos de formação cívica. A primeira escola primária das nossas democracias tinha êsse objetivo. Além dessa formação comum, certo grupo de cidadãos seria formado para as profissões liberais, para o magistério e para a pesquisa, e para a política, constituindo o grupo assim superiormente educado a elite governante do País.

Com a revolução industrial e as suas crescentes imposições de especialização do trabalho humano, êste quadro educacional tende a ampliar-se de maneira considerável. A passagem de um predomínio da agricultura para uma situação de predomínio industrial, leva a uma imensa transformação de ocupações, com a redução do número de pessoas ocupadas na agricultura e o crescimento da população ocupada com a indústria e os serviços. Nos EE.UU., êsse movimento reduziu a população ocupada na agricultura a menos de 10%. Na França, há um século atrás, nada menos de 80% ainda se encontravam na agricultura e 10% na indústria; hoje, a França conta com 30% na agricultura, 35% na



indústria e 35% nas atividades chamadas terciárias ou de serviços; no Brasil, a situação era, em 1872, de 77% na agricultura, em 1920, de 69% na agricultura; em 1940, 65% e em 1950, 58% na agricultura, com 42% em atividades não agrícolas.

Tal transformação corresponde a uma era de crescente progresso técnico, o qual exige, por sua própria natureza um correspondente progresso cultural em todos os domínios, para todos os homens, de todas as categorias sociais. Quer dizer: a "quantidade" de educação necessária a uma sociedade deve guardar uma estreita correlação com o progresso técnico que nela se tenha operado. Muitos dos desajustamentos que o Brasil sofre decorrem de sua utilização de um progresso técnico em muito superior às suas condições educacionais. Costumo dizer que, de um modo geral, o Brasil não chegou ao nível cultural do uso da fechadura. Devíamos, talvez, usar apenas a taramela. Tanto assim é que as fechaduras todas se quebram, as chaves todas se perdem e dificilmente se encontra casa onde todas as fechaduras estejam funcionando. Esse singelíssimo progresso técnico da fechadura não está, assim, na necessária correspondência com o progresso cultural efetivamente existente na sociedade.

A realidade é que o novo progresso tecnológico e não puramente empírico e tradicional impõe a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, tornando assim indispensável a prolongação da escolaridade comum, como, também, a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior.

A mecanização do trabalho industrial, do trabalho agrícola e dos próprios serviços terciários, e, logo, dentro em pouco talvez, a "automation", a automatização, levarão a necessidade de educação comum cada vez mais ampla, e de educação especializada cada vez mais alta. O exemplo extremo que poderia dar e que retirei há pouco da exposição do Ministro da Educação de França, sobre a reforma educacional que ali se projeta, reforma educacional que guarda perfeito paralelismo com a

reforma necessária ao Brasil, é o de uma mina de carvão, em que o número de pessoas de preparo técnico superior atinge apenas a 3%, enquanto numa usina atômica atingirá 40%. Serve a ilustração para mostrar a quantidade de educação de que a sociedade moderna precisa. O exemplo é, sem dúvida, ainda remoto, mas ajuda-nos a ver em que medida o desenvolvimento científico de nossa civilização vai, cada vez mais, exigir uma educação generalizada e infinitamente mais ampla que tudo quanto até hoje conhecemos.

Não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a êstes já realizados pelas nações chamadas "desenvolvidas". Pois êste progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais.

Iremos nesta exposição, procurar avaliar a quantidade de educação de que o Brasil precisaria, nas condições atuais, para atender às necessidades do seu desenvolvimento. Considerando que qualquer das nações desenvolvidas já mantêm sistemas de educação, para todos, até a idade dos 16 anos, não me parece excessivo estimar que já nos cumpre, pelo menos nas cidades, manter a escola primária de seis anos de curso, isto é, elevar a escolaridade urbana até os 14 anos. Isto implicaria em uma escola primária de seis anos de curso para uma população de 20 milhões de habitantes, que é ao que se eleva a nossa população das cidades. Para os 35 milhões da área rural, poder-se-ia, pelo momento, manter a escola de três anos, recomendando-se no mais próximo futuro a sua elevação a quatro séries.

Não me parece excessivamente ambiciosa a escola de seis anos para a população urbana, elevando-se a escolaridade obrigatória até aos 14 anos, idade mínima, em que, pela nossa legislação social, é permitido o trabalho do menor. Para os 35 milhões de população rural, prevejo a necessidade de uma escola primária de quatro anos de curso, em substituição à atual

de três anos. Estas duas escolas, uma de seis anos para a região urbana e uma de quatro anos para a região rural, devem poder comportar uma matrícula total de 8 milhões de alunos,

Como vamos estudar a educação em suas necessidades quantitativas, remeto o leitor interessado em sua análise qualitativa a dois estudos meus recentes - "Educação não é privilégio" e "Escola pública, universal e gratuita" e, se me permitirem, ao meu livro "A educação e a crise brasileira". Nêstes trabalhos, verá o leitor como o problema não é só de quantidade, mas de correção de distorções culturais, que fazem a escola brasileira não só deficiente em número como ineficaz e inadequada em sua própria qualidade.

Justifiquemos, porém, embora sumariamente, a escola primária de seis anos. A escola primária era, originariamente, de oito anos. Com os desenvolvimentos sucessivos das últimas décadas e a extensão da escolaridade até os 16 e 18 anos, a educação comum do cidadão passou a se fazer também na escola média, decorrendo daí uma diminuição dos anos considerados primários. A América do Norte veio a fixar-se na escola primária de 6 anos e a secundária de 3 e 3 (Junior e Senior High School). Na França, o ensino primário fixou-se em 5 e o ensino de segundo grau, em 6, encaminhando-se ambos para a obrigatoriedade. Na realidade - vale a pena recordar - quase toda a Europa organizava dois sistemas educacionais, um para o povo e outro para a elite. Na França, onde tal dualismo foi mais nítido, o sistema destinado à elite não incluía a escola primária, fazendo-se o ensino desse nível nas "classes préparatoires" da própria escola secundária, cujos alunos assim se separavam do povo, desde o nível primário. Para o povo, a educação se fazia na escola primária e primária superior, seguidas das escolas profissionais e das escolas normais. Estes dois sistemas coexistiam, paralelos e estanques, um conduzindo à Universidade, para a elite, e outro às escolas vocacionais para o povo. Esse dualismo, essencialmente antidemocrático, levava à perpetuação dos privilégios de classe, por um lado, e, por outro, reduzia a formação dita

popular a um empirismo limitado e estreito. O chamado "espírito primário" dominava a formação popular e o "espírito secundário", a formação da elite. O chamado movimento de "democratização do ensino" na França representa a fusão desses dois sistemas em um único sistema e a busca de uma pedagogia mais ampla para inspirá-lo.

Ainda recentemente dizia o atual Ministro da Educação que a velha ~~estr~~ tradicional pedagogia francesa teve suas virtudes e mesmo sua grandeza, mas, como desenvolvia, acima de tudo, a inteligência de tipo dedutivo, a que concebe com palavras, raciocina com palavras, a inteligência do discurso, da enunciação de problemas e de sua solução teórica, a França deixou de cultivar aqueles outros tipos de inteligência que são, de certo modo, talvez até mais necessários para a nossa civilização, tais como a inteligência de caráter plástico, que concebe com imagem, sejam sonoras, táteis ou visuais, a inteligência que concebe com ação, que é o tipo de inteligência prática, e aquela inteligência que os franceses chamam - a "inteligência da matéria", que leva à invenção e ao artesanato de alta qualidade, aquela inteligência com a qual o operário Graham descobriu o dínamo, que nos deu afinal toda a eletricidade moderna.

A pedagogia intelectualista, pondo toda a sua ênfase na inteligência da palavra e do discurso, relegava a nível inferior esses outros tipos de inteligência, que não cultivava nem mesmo na escola primária, pois esta era antes uma escola intelectualista de segunda classe, do que uma escola verdadeiramente destinada ao cultivo dos tipos de inteligência não verbais. Somente a América do Norte escapou, com vigor, a esse vício intelectualista, merecendo, por isto, a sua pedagogia a permanente sátira, por parte dos europeus, de pedagogia do praticismo senão do materialismo e, sempre, do primarismo. Estou em que os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não é mais afinal do que o espírito científico generalizado dos demais aspectos do pensamento. Na escola secundária americana, a inteli

gência prática, a inteligência plástica, a inteligência da "matéria" e a inteligência especulativa são tôdas cultivadas. Se alguma sofre diminuições esta seria a inteligência especulativa, e não os três outros tipos de inteligência. O nosso sistema escolar é uma transplantação infeliz do da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais.

Com a fusão, porém, dos dois sistemas e o prolongamento da escolaridade pelo campo do ensino de segundo grau, chamado secundário, houve uma tendência para encurtar o curso primário, o qual, na Alemanha, com o nome de "Grundschule" chegou a ser reduzido a quatro anos. Nenhuma nação pensava em reduzir a escolaridade obrigatória a 4 anos, mas, apenas, a reduzir o chamado período primário a quatro anos, correspondendo às idades infantis de 7 a 10 anos, seguidos logo após dos cursos igualmente obrigatórios da escola de segundo grau. A escola primária seria, assim, só da infância propriamente dita, até os 10 anos, logo seguida da escola secundária, ou escola para adolescentes, a se iniciar aos 11 de idade, mas igualmente distribuída a tôda a população. O Brasil, no seu incrível mimetismo, à luz dessa lição, criou a escola secundária para os meninos de 11 anos, sem perceber que, com isto, limitava a escola primária a somente quatro anos. Embora não fizesse a articulação da escola secundária com a primária, praticamente impediu esta última de se estender, pois, não criou nenhum outro ensino paralelo e equivalente, ao qual pudesse visar o aluno de curso primário mais longo. Com a democratização do país, não seria possível, aliás, ressuscitar um sistema dualista de ramos estanques, resultando daí a parada de desenvolvimento da escola primária e o crescimento patológico do curso secundário de tipo intelectualista e verbal. A escola primária de quatro séries passou a funcionar apenas como curso propedêutico, podendo ser abreviado e reduzido em tempo e horários, desde que conseguisse, pelo menos, para os bons alunos, dar-lhes o preparo necessário para o exame

de admissão à escola secundária. No Distrito Federal, essa finalidade propedêutica da escola primária já se acha consagrada em lei. Nos demais Estados, a consagração é apenas de fato. A restauração desse curso na sua necessária autonomia exige o seu prolongamento aos seis anos mínimos de um curso popular, destinado a dar à criança as técnicas sociais da leitura, escrita e matemática e a formar-lhe um mínimo de senso executivo, de capacidade de pensar e julgar e de aptidão a apreciar os aspectos morais e artísticos da vida. A conferência de Ministros de Educação em Lima aceitou os seis anos de escola primária, como mínimo aceitável para a presente situação da América Latina.

Justificada, assim a necessidade dessa meta, vejamos até que ponto a cumpre o sistema escolar brasileiro.

Admitida a meta de 6 anos para a escola urbana, e a de 4 anos, para a escola rural, deveríamos ter nas escolas uma população de 7 milhões 150 mil alunos; temos presentemente 5 milhões e 100 mil. Pretendo mostrar que os 2 milhões faltantes não constituem a deficiência mais grave da escola primária brasileira, primeiro porque se encontram em sua maior parte na zona rural e, em segundo lugar, porque é mais grave a incapacidade da escola de dar instrução contínua sequer nas próprias quatro séries do seu pequeno curso.

Examinemos, com efeito, o comportamento dos alunos na seqüência das séries escolares. Procedemos, para isto, um estudo da evasão escolar do Brasil e, em particular, no Rio Grande Sul e em São Paulo. Para esse estudo da evasão escolar, o estatístico Moysés Kessel (\*) utilizou-se de método já aplicado na Itália várias vezes e no Brasil, uma vez, por Teixeira de Freitas, o qual consiste em acompanhar uma geração através das séries da escola. Tomando, então, a geração de 1945, composta de 1 milhão e duzentos mil alunos matriculados na 1ª

---

(\*) Kessel, Moysés I - A Evasão Escolar no Ensino Primário - In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Vol. XXII - Nº 56 Out. - Dez. 54 - pg. 53 e ss.

série, acompanhou-a rigorosamente até 1950. Revelou o estudo que de cerca de 1 milhão e 200 mil alunos que entraram na escola em 1945, conservaram-se nela menos de um ano 104 mil crianças; conservaram-se apenas um ano 506 mil crianças; conservaram-se dois anos 152 mil crianças; conservaram-se três anos 111 mil crianças; conservaram-se quatro anos 143 mil crianças; cinco anos 125 mil; seis anos, 49 mil e sete anos, 10 mil. Já vemos por estas cifras que, efetivamente, mantemos um curso escolar primário de sete anos. Com efeito, por um processo dracôniano de reprovações e de rigidez da graduação escolar, reprovamos repetidamente os alunos, conservando alguns sete anos na escola, outros, seis anos, outros, cinco, outros, quatro. É, porém, de quatro em diante, que começa a escola a produzir seus resultados. De maneira que, tomados 1.200.000 alunos, conservamos na escola quatro e mais anos 320.000 crianças. Quer isto dizer, que de 1.200.000 alunos, dado a incapacidade de nossa escola de reter o aluno, somente aproveitam realmente esses trezentos e tantos mil alunos. ( Vide quadro nº I pag. 10 ). São esses trezentos e tantos mil que vão fornecer ao Brasil aquele mínimo de educação necessária para podermos fazer, razoavelmente, certas coisas. Para os demais, o curso foi tempo perdido, pois mal chegaram a saber ler, ficando apenas capazes de assinar o nome. Na verdade, para o país, passam a ser elementos piores do que os totalmente analfabetos. Com efeito, a escola não os educou, mas, deu-lhes certa predileção por atividades mais brandas e fáceis e certa indisposição pedante por trabalhos braçais ou manuais. São eles que constituem essa grande massa de operários semi-alfabetizados que desejam ser funcionários públicos, e que integram, em grande parte, o quadro subalterno das funções públicas como serventuários, que são maus trabalhadores manuais e ainda piores servidores de escritório.

Retomemos, porém o trabalho de M. Kessel, e examinemos, à luz do comportamento daquêles 1.200.000 alunos da geração de 45, como se processa a educação elementar de cerca de 1.940.000 alunos que iniciaram seus estudos em 1953.

**QUADRO I**

**FREQUÊNCIA NA ESCOLA PRIMÁRIA DAS GERAÇÕES DE ALUNOS NOVOS MATRICULADOS NO PERÍODO 1915/53**

1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929
1 204 177	1 323 524	1 388 911	1 566 253	1 938 516	1 788 577	1 802 210	1 819 516	1 937 722						
204 218	113 862	118 528	132 736	134 373	137 909	141 147	143 192	146 896						
1 100 129	1 209 722	1 270 383	1 133 197	1 517 913	1 590 610	1 660 823	1 706 324	1 791 824						
593 396	593 396	652 524	685 211	773 228	818 778	857 975	893 817	920 391	966 509					
		111 075	141 977	509 296	574 688	608 513	637 675	665 823	684 865	718 242				
		329 675	362 573	362 573	380 733	429 619	454 927	476 705	497 718	511 305	537 009			
			186 129		204 684	214 918	212 517	226 835	249 151	282 021	288 710	303 176		
					60 616	66 655	69 956	78 985	83 698	87 612	91 511	94 018	98 729	
						10 918	11 976	12 576	14 298	15 027	15 747	16 112	16 892	17 739

Aplicação das taxas obtidas por M. Kessel no estudo da geração de 1915 às estatísticas do Ensino Fundamental Comum para os anos 1915 - 1953.

A aplicação das proporções encontradas pelo trabalho de Kessel mostra-nos que daquêles 1.940.000 ficam na escola menos de 1 ano 146.000, ou 7,5%; 1 ano 815.000, ou 42,0%; 2 anos 245.000, ou 12,6%; 3 anos 180.000, ou 9,0%; 4 anos 231.000 ou 11,9%; 5 anos 201.000, ou 10,4%; 6 anos 80.000 e 7 anos 17.000.

Podemos dizer que estaremos educando, em cada geração, o grupo que permanece na escola 4 anos e mais, isto é, cerca de 530.000 crianças, ou seja, cerca de 1/4 em cada geração. Apenas êsses atingem nível cultural razoável para ajudar a conduzir a civilização semitecnológica que já possuímos.

Não basta, porém, examinar o número de anos em que se conservam na escola. Embora a escola se prolongue por sete anos cronológicos, tomando-se o ano de 1953 como base, não conseguem aprovação em nenhuma série 945.609 alunos, isto é 48% da geração daquêle ano de 1.940.000. 354.000, ou seja pouco mais de 18% obtêm aprovação apenas na 1ª série. Cerca de 9%, ou 170.000, são aprovados na 2ª série. 8,5%, ou 165.000 são aprovados na 3ª série. 290.000, ou 15%, obtêm aprovação na 4ª série e 12.000 na 5ª série. Êsses dados baseiam-se também nos coeficientes obtidos no estudo de M. Kessel, e diferem bastante para menos dos apresentados pela estatística oficial. A razão principal reside no fato das proporções apresentadas acharem-se vinculadas a uma só geração - a que iniciou seus estudos em 1953 - ao passo que os dados da estatística oficial referem-se à totalidade de alunos em cada série, que, como é normal, englobam estudantes de várias gerações em virtude de repetência, renovações de matrículas, etc. (Vide quadro nº II pag. 12).

Quem tiver experiência do nível cultural correspondente ao 4º ano primário e souber que um aluno dessa série está longe de ter desenvolvido certa capacidade de pensamento articulado, de pensamento racional, de pensamento reflexivo, poderá perceber como a população brasileira, de modo geral, mal chega a ganhar um controle real do ato de pensar e muito menos

QUADRO Nº II

APROVAÇÕES ALCANÇADAS PELOS ALUNOS QUE INICIARAM O CURSO PRIMÁRIO NOS ANOS 1946 A 1953, CALCULADAS DE ACÓRDO

COM OS COEFICIENTES OBTIDOS POR M. KESSEL PARA A GERAÇÃO DE 1945.

	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953
último série em que foi obtida aprovação	1 204 477	1 223 584	1 388 911	1 566 233	1 652 316	1 728 522	1 802 210	1 849 516	1 937 722
1ª (18,80)	587 751	615 909	677 789	764 322	806 331	813 557	879 184	902 561	945 609
2ª (18,28)	220 112	241 952	253 833	286 308	302 044	315 988	329 119	338 092	354 216
3ª (8,75)	105 140	115 548	121 232	136 732	144 247	150 906	157 335	161 142	169 163
4ª (8,55)	103 044	113 166	118 732	133 913	141 273	147 735	154 031	159 133	165 675
5ª (15,01)	180 615	198 671	208 175	235 091	248 012	259 159	270 513	277 013	290 892
6ª (0,65)	7 605	8 338	8 750	9 867	10 109	10 830	11 354	11 652	12 207

Obs. 1ª - 50%. Como 1.ª os repetentes representam 62,78% do evasão durante o ano inicial e os novos os restantes 37,22%. A obtenção dos números relativos à matrícula de alunos novos em cada ano foi calculada nos 6ª

da arte de formular seu pensamento razoavelmente, e, ainda menos, da arte de apreciar e julgar. Daí a contradição nacional entre um razoável progresso técnico, que de certo modo já adquirimos, e uma situação cultural em que se faz praticamente impossível a proposição coletiva de certos problemas, dêesses que exigem um mínimo de razoabilidade coletiva para serem resolvidos. As medidas e os programas coletivos que o brasileiro venha a formular encontram essa barreira para serem executados. Falta o mínimo de cultura para ficar assegurada a cooperação voluntária. Essa deveria decorrer da capacidade de persuasão do cidadão brasileiro. A capacidade de persuasão decorreria do grau de cultura. Faltando esta, nenhuma decisão coletiva pode atingir qualquer grau de razoabilidade. Nem nos regimes totalitários se pode prescindir dêesse mínimo de educação. Que dizer, porém, <sup>luzes</sup> do regime democrático, fundado, em essência, na informação e no esclarecimento e na cooperação voluntária?

Depois de examinar assim a situação geral de todo o país, passemos a estudar São Paulo e Rio Grande do Sul. Nestes dois Estados de maior desenvolvimento, a situação é bem melhor.

Em São Paulo, para cada grupo de 10.000 alunos, 1.085 se conservam menos de 1 ano nas escolas urbanas e 1.678 nas escolas rurais; mais de 1 ano, 1.713 alunos nas urbanas e 3.073 alunos, nas escolas rurais; dois anos, 752 alunos nas escolas urbanas, e 1.615, nas escolas rurais; 3 anos, 648 alunos nas urbanas e 1.625 nas rurais; 4 anos 2.455 alunos na escola urbana e 1.336, na escola rural e 5 anos de estudo, 2.223 na urbana e 513 na escola rural; 6 anos 888 na urbana e 134 na rural; e 7 anos 236 na urbana e 26 na rural. Logo, no sistema escolar paulista, que, efetivamente, está funcionando 7 anos, em 10.000 alunos, temos que cerca de 6.000 se conservam mais de 4 anos. Enquanto no Brasil apenas 15% da população atinge o 4º ano, em São Paulo, 60% atingem e ultrapassam o 4º ano; quer dizer, São Paulo já está dando uma educação primária de 4 anos a mais da metade da sua população. Se examinarmos as aprovações

por série, temos o mesmo resultado. São Paulo, em 10.000 alunos, aprova na 4ª série 5.219 alunos: quer dizer, metade dos alunos recebe aprovação na 4ª série, enquanto que no Brasil recebem-na apenas 15%. (Vide quadro nos. III e IV na pag. 15).

Os melhores recursos e a melhor situação econômica de São Paulo, produzem essa melhor educação, a qual, por sua vez, produz as melhores condições de trabalho. No Estado do Rio Grande do Sul, 34% das crianças são aprovadas no 4º ano.

Pelo estudo, pois, que vimos comentando, verificamos que, em todo o país, a criança recebe uma educação média de cerca de 2 anos e meio e, presentemente, apenas 15% dos alunos têm 4 anos de estudo; em São Paulo, já 52% dos alunos são aprovados na 4ª série das escolas urbanas e 23% são aprovados, nas escolas rurais, na 3ª série; no Rio Grande do Sul, 34% nas escolas urbanas são aprovados na 4ª série e 11 e meio, nas escolas rurais. Considerando a educação como um tratamento que não vale senão completo, temos que em São Paulo metade da população tem curso primário, e no Rio Grande do Sul, um terço. Como esses Estados têm matrícula equivalente à sua população escolar, ambos já possuem um sistema escolar, que cabe melhorar e aperfeiçoar; já em todo o Brasil, o sistema escolar não chega ainda a existir; é uma forma frustra de sistema escolar.

Tentemos, porém, medir o "déficit" desses sistemas escolares em face daquela meta estabelecida de 6 anos para aluno urbano e de 4 anos para aluno rural. Numa população de 20.000.000 na área urbana, teríamos 2.800.000 alunos e numa população 35.000.000 na zona rural, teríamos 4.350.000 alunos, num total de 7.100.000 alunos; contamos, presentemente, com 5.000.000 de alunos nas escolas; de maneira que faltaria matrícula para 2.000.000 de alunos. Mas, é muito importante notar que essa falta ocorre na zona rural. Na zona urbana, temos escolas para todos os alunos, isto é, para os 2.800.000 alunos existentes no grupo etário de 7 a 11. A nossa meta corresponderia a dar a 2.800.000 alunos urbanos, seis anos de curso, ou se

QUADRO Nº III

FREQUÊNCIA	MATRÍCULAS			
	RIO GRANDE DO SUL		SÃO PAULO	
	urbanos	rurais	urbanos	rurais
Menos 1 ano	770	1 406	1 085	1 678
1 ano	3 874	2 346	1 713	3 073
2 anos	1 553	819	752	1 615
3 anos	1 331	877	648	1 625
4 anos	1 189	1 643	2 455	1 336
5 anos	873	1 767	2 223	513
6 anos	343	902	888	134
7 anos	067	240	236	26

QUADRO Nº IV

SÉRIE ESCOLAR	APROVAÇÕES			
	RIO GRANDE DO SUL		SÃO PAULO	
	urbanos	rurais	urbanos	rurais
Sem nenhuma aprovação	3 618	4 119	2 572	4 267
1ª série	1 369	2 487	1 112	2 111
2ª série	822	1 070	733	1 341
3ª série	762	1 169	364	1 930
4ª série	3 429	1 155	5 219	351

- 17 -

de alunos urbanos 6 anos de curso, ou sejam 16.800.000 de alunos-anos e aos 4.350.000 de alunos rurais, 4 anos de curso, ou sejam 17.400.000 de alunos-ano, num total de 34.200.000 alunos-ano.

Quantos alunos-ano conseguimos realmente oferecer em todo o Brasil?

216 500	
2 103 500	
1 265 000	
1 387 500	
2 384 000	
2 605 000	
1 239 000	
<u>315 000</u>	
11 515 500	- necessário: 34 200 000
	<u>11 515 500</u>
	22 684 500

Déficit: 22 684 500 - déficit por geração -

Se aceitarmos o sistema atual:

4 anos para escola urbana - 2 800 000 urbanos  
 3 anos para escola rural - 2 300 000 rurais  
 num total de: 5 100 000

teríamos  $(2\ 800\ 000 \times 4) + (2\ 300\ 000 \times 3) =$   
 $= 11\ 200\ 000 + 6\ 900\ 000 = 18\ 100\ 000$  alunos-ano,  
 donde um déficit de  $18\ 100\ 000 - 11\ 515\ 000 =$   
 $= \underline{7\ 415\ 000}.$

Se tomarmos, porém São Paulo, a situação será a seguinte: a meta ambiciosa, que está parecendo a alguns aqui ambiciosa, de 6 anos de curso para as escolas urbanas e 4 anos

de curso para as escolas rurais, seria atingida do seguinte modo. Temos uma população urbana em São Paulo de 4.804.000 habitantes e uma população rural de 4.330.000. É interessante observar que somente em São Paulo a população rural é inferior à população urbana. No Brasil, a população rural é de 35.000.000 e a população urbana é de 20.000.000. Para a população de São Paulo, seria necessária a matrícula de 960.000 alunos nas escolas urbanas e 649.000 alunos nas escolas rurais, num total, por conseguinte, de 1.600.000 alunos. Isso corresponde à necessidade de 8.358.000 alunos-ano, para dar em São Paulo a educação de 6 anos ao menino urbano e de 4 anos ao menino rural. De quantos alunos-ano dispõe atualmente São Paulo? São Paulo já tem a matrícula de 1.065.000 alunos, sendo 776.000 urbanos e 288.000 rurais. Esta população fica na escola o seguinte tempo: nas escolas urbanas ficam 84.000 menos de 1 ano; 132.000, 1 ano; 58.000 2 anos; 50.000, 3 anos; 190.000, 4 anos; 172.000, 5 anos; 68.000, 6 anos e 18.000, 7 anos. O número de alunos-ano em São Paulo é, por conseguinte, de 3.203.000 anos; precisaríamos de 8.000.000 de alunos-ano para dar a toda população os 6 e 4 anos de curso, respectivamente à população urbana e à rural. Mas, se eu tomasse só a urbana, precisaríamos apenas de 5.000.000 de alunos-ano. Como dispomos de 3 milhões e duzentos mil, o aumento seria apenas de 1 milhão e 800 mil alunos-ano.

Se tomarmos, porém, São Paulo apenas, a situação será a seguinte:

Meta ambiciosa, embora necessária:

6 anos de curso - escolas urbanas

4 anos de curso - escolas rurais

População urbana: 4 804 211; alunos: 960 000

População rural: 4 330 212; alunos: 649 500

Total de anos-alunos urbanos: 5 760 000

Total de alunos-anos rurais: 2 598 000

Somando: 8 358 000 alunos-  
anos.

Matrícula atual: 1.065.000, sendo 776.250 urbanos e 288.750 rural, ficando na escola:

Freqüência	Urbano	Rural	Nº de ano- -alunos
Menos de 1 ano	84 223	48 452	66 335
1 ano	132 971	88 732	221 703
2 anos	58 374	46 633	210 014
3 anos	50 301	46 921	291 666
4 anos	190 569	38 577	916 584
5 anos	172 560	14 812	936 860
6 anos	68 931	3 869	436 800
7 anos	18 319	750	133 483
<b>TOTAL .....</b>			<b>3 213 445</b>

\* - \*

Criado que seja o problema de educação compulsória, a matrícula na escola primária se põe nos mesmos termos do recrutamento militar. Haverá em cada ano uma classe a matricular, a classe que completou sete anos. Como a nação só tem dinheiro para dar 4 anos de escola, só poderão estar na escola as quatro classes de 7, 8, 9 e 10 anos. Qualquer outra criança de mais idade só poderia ser recebida na escola, se houvesse lugar. Mas a indisciplina brasileira, decorrente exatamente da recusa de refletir racionalmente sobre os problemas, leva a se preferir, por sentimentalismo, o menino de maior idade sobre o mais jovem. O sistema escolar se faz assim completamente anárquico; a idade de 7 anos não é atendida completamente; a de 8 não o é; a de 9 também não; a de 10 idem; e entra-se a atender a de 11, 12, 13 e 14. Tudo isso gera, então, uma tremenda confusão de 1

dades no sistema escolar.

Precisamos convencer-nos de que só temos escola para os meninos de 7, 8, 9 e 10 anos; qualquer outro menino de mais idade deve ser objeto de outros cuidados, pois, a escola regular não tem lugar para êle, salvo se estendermos o curso. Se regularizarmos assim a matrícula, imediatamente a nossa atual capacidade escolar será suficiente para os grupos etários de 7 a 10 anos; se depois de regularizar a matrícula, organizarmos a promoção automática, então, não faltará lugar para os alunos das classes de cada ano. Ora, a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos; uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar na medida do possível. O sistema de graduação escolar é um sistema paralelo que eu desejo atingir, mas que todos os meninos não podem atingir. Se submeter todos os alunos à graduação rígida, estou criando uma escola seletiva e não uma escola de formação de todos. Pela graduação rígida, pretende-se obrigar o aluno a se ajustar a padrões inadequados à sua inteligência; se lhe falta dessa inteligência, o sistema escolar o recusa. Tal processo é legítimo nas escolas seletivas, quando se pretende educar alguns apenas, mas não é legítimo quando se cuida de a todos educar na medida de sua capacidade. Como no Brasil o sistema desde o 1º ano primário funciona como um processo seletivo, mantêm-se os padrões rígidos, e reprovam-se repetidamente os alunos, desencorajando-os a continuar sua educação; essa é, sem dúvida, uma das grandes causas psicológicas na evasão escolar. Em todos os países escandinavos, assim como na Inglaterra, as promoções no ensino primário são automáticas. Na França, o aluno não é reprovado mas orientado para cursos mais populares. Se procedermos à regularização das matrículas pelas idades e à promoção automática, poderemos ver que, com as atuais despesas, que já faz o Estado de São Paulo, uma escolaridade de 4 anos para todos os alunos era ali possível.

Se elevarmos a escolaridade a seis anos na cidade e a quatro anos na zona rural, a despesa de São Paulo subi-

ria a R\$ 3.200.000.000,00. Como já está a gastar R\$ .....  
R\$ 2.000.000.000,00, não me parece francamente proibitivo que  
pudesse gastar mais R\$ 1.200.000.000,00. Logo, no Estado de  
São Paulo, seria possível, num plano gradual atingir a meta pra  
vista com um aumento de despesa, perfeitamente suportável de  
R\$ 1.200.000.000,00.

Se sabemos que só o aumento do funcionalismo fe-  
deral foi da ordem de R\$ 30.000.000.000,00, fica difícil afirmar  
que a sociedade brasileira não poderia suportar a despesa com a  
sua educação popular. A verdade é que não estamos preparados  
intelectualmente para aceitar a prioridade essencial do proble-  
ma de educação. Consideramos muito mais prioritário o problema  
de aumentar os salários de cerca de 300 mil brasileiros, mesmo  
que esse aumento importe em despesa da ordem de R\$ .....  
R\$ 30.000.000.000,00. Para educar toda a população brasileira,  
o aumento seria apenas de mais R\$ 4.000.000.000,00. Para os que  
me disserem que no Brasil não há recursos para educação, respon-  
do, por isto mesmo, que não é verdade. Não há no Brasil é o  
sentimento de que a educação tenha prioridade suficiente para  
determinar a despesa necessária. E o sentimento não existe, por  
que o Brasil alimenta um conceito místico e não racional a res-  
peito da educação. O que é místico é espontâneo. Não há em re-  
lação a coisas místicas necessidade de dinheiro. O místico é  
de sua natureza gratuito, espontâneo e miraculoso.

Stevenson, o candidato democrático à presidência  
dos EE.UU., declarou em sua campanha, que a América do Norte, a  
despeito dos 37 milhões de pessoas que estudam em tempo inte-  
gral nas suas escolas, estava à beira do desastre se não cuidas-  
se de sua crise educacional. Essa crise não era nenhum déficit  
escolar, mas, a escassez de professores. Apesar de ser a Améri-  
ca a nação que, de todos os países mais gasta com a educação,  
os seus líderes acham que se deve gastar ainda muito mais.

Há, entretanto, mais do que isto; os dois melho-  
res sistemas escolares brasileiros são os de São Paulo e do Rio

Grande do Sul. Vejam bem agora, se a consideração que agora vamos fazer não justifica a compatibilidade do programa que venho sugerindo com condições econômicas do Brasil. O aluno-ano paulista custa \$ 2.000,00 por ano e o aluno-ano riograndense custa \$ 770,00 por ano; quer dizer, 1/3 do que custa o de São Paulo. E, por que? Porque o ensino no Rio Grande do Sul é, em cerca de 2/3 municipal e como tal custeado no nível econômico local. Se São Paulo adotasse o sistema do Rio Grande do Sul, os seus recursos dariam para elevar o seu sistema ao plano da meta que consideramos aparentemente ambiciosa. Isto é dizer, se São Paulo em vez de ter um quadro único de magistério para todo o Estado de São Paulo, tivesse quadros municipais de magistério, pagando salários correspondentes aos níveis dos salários municipais, o dinheiro daria para os 6 anos da escola urbana e os 4 anos da escola rural. Agora, porque não faz São Paulo isto? Porque, dentre as distorções brasileiras, uma delas é a de criar permanentemente grupos privilegiados. Como os funcionários de quadros únicos são altamente privilegiados, pois isto os faz independentes das circunstâncias econômicas locais das diversas zonas brasileiras, o Brasil sempre resolve pelos quadros únicos contra quadros locais. Porque o Brasil não organiza os seus serviços na base local, isto é, com quadros municipais? Porque nos seus serviços não procura atender aos serviços mas aos assalariados dêsse serviço.

Se o ensino primário fôsse local, com salários locais, o dinheiro de que o Brasil dispõe para a educação produziria número muito maior de escolas, com a vantagem, além disto, de não ser o professor um funcionário consular a ganhar um salário do Estado lá no Município, mas um funcionário como os demais funcionários municipais a ganhar o salário do seu município.

As três idéias que trago, assim, para demonstrar a compatibilidade do programa aqui proposto com as condições econômicas brasileiras são estas: regularizar a matrícula por

idade; tornar a promoção automática; organizar o sistema na base de despesas locais e não gerais do Estado, nem muito menos nacionais do governo federal. Com estas três inovações, criaríamos as condições necessárias para um sistema escolar modesto, mas permanentemente progressivo.

Atingida a meta de seis anos de escolaridade fundamental na cidade, deveria abrir-se a oportunidade de continuação dos estudos para os alunos mais capazes, seja lá qual fosse a sua situação econômica e para os alunos que estiverem em condições financeiras de continuarem os estudos.

Cabe aqui uma nova sugestão, que é inovadora também; modesta e inovadora. Diz a nossa constituição que a educação primária é gratuita e a pós-primária gratuita a todos quantos provarem insuficiência de recursos; em face disto, a educação média brasileira, como também, a educação superior brasileira, seria sempre paga; aos alunos capazes e que provassem falta de recursos, o Estado forneceria bolsas de estudos e os demais pagariam sua educação pelo que a mesma custasse. Desapareceria, dessa sorte, a diferença mais profunda entre escola pública e escola particular; ambas seriam pagas e ambas seriam autônomas. As públicas constituídas em Fundações, com autonomia financeira, administrativa e técnica; os professores pertenceriam às escolas e não ao Estado; e, portanto, teriam os salários correspondentes aos recursos da escola, adotados por Conselho Administrativo com a plena responsabilidade da manutenção das escolas em sua totalidade. Com a autonomia das escolas, seguir-se-ia a autonomia dos currículos. O ensino chamado médio deve ser diversificado, em virtude daquele critério inicial de que a educação é o processo de distribuição das pessoas pelas diferentes ocupações à luz das suas aptidões. Sendo assim, a escola média continuaria a escola fundamental, diversificados os seus ramos de estudos mas socialmente equivalentes, já de cultura da inteligência especulativa, já da inteligência plástica, da inteligência prática e da inteligência inventiva ou da matéria, com grande variedade de currículos e programas.

Com a escolaridade obrigatória prolongada na cidade até os 14 anos, não seria difícil orientar os melhores alunos nesta idade para os múltiplos caminhos equivalentes do ensino médio, que seria, não mais propedêutico ao ensino superior, mas, autônomo e dirigido nitidamente no sentido vocacional. Tal ensino médio formaria o quadro das ocupações qualificadas de uma sociedade moderna, na indústria, no comércio, na agricultura, e no serviço público e privado. Dêsse quadro, formado com 6 anos de curso primário e 6 anos de curso médio, sairiam os candidatos ao ensino superior; também ele, altamente diversificado, destinado a formar os quadros profissionais, técnicos e científicos do país.

Tudo leva a recomendar um colégio universitário entre essa escola secundária e a universidade, para o qual se entraria mediante concurso vestibular, para daí seguir para cursos básicos. De fato, a escola superior seria um conjunto de cursos básicos superiores, estes sim de caráter propedêutico para as múltiplas profissões e especialidades da complexa vida moderna, fundada em tecnologias cada vez mais adiantadas. Todo este ensino seria igualmente auto-financiado pelas taxas escolares. O sistema de bolsas do Estado e de bolsas particulares permitiria aos alunos capazes e sem recursos completarem a sua formação de nível superior. Do ensino médio em diante, o Estado destinaria sempre uma certa importância para a concessão de tais bolsas.

Sou forçado, pelo adiantado da hora, a interromper a exposição, pedindo permissão para aqui deixar-lhes as notas que preparei e que poderão servir para a fixação dos pontos fundamentais de nossa possível "programação" educacional.