

## ELITISMO E EXCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DE 500 ANOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Amarílio Ferreira Junior\*

Marisa Bittar\*

O objetivo deste artigo é focalizar os traços distintivos da educação brasileira: a exclusão e o elitismo. Mas não só. Historicamente, ela se constituiu num subproduto da cultura produzida pela chamada civilização ocidental cristã. É impossível explicar, por exemplo, a origem da instituição escolar entre nós sem a participação decisiva que a Companhia de Jesus teve no próprio processo de organização da estrutura colonial portuguesa. Tal evento inseriu-se na primeira fase da expansão ultramarina desencadeada pela Europa, no século XVI, no sentido da criação do que seria logo depois o chamado mercado capitalista mundial, ou seja, das grandes navegações que abririam caminho para novos continentes, incorporando-os ao comércio internacional. Portanto, fruto das profundas transformações pelas quais a Europa estava passando no âmbito da economia e no da política, cuja conseqüência ideológica mais palpável

---

\* Professores da Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Educação) e doutores em História Social (USP-SP).

foram as guerras religiosas entre católicos e protestantes.

Mas, a rigor, não se trata propriamente de um texto sobre a história da educação brasileira. Apenas se reconhece que é impossível compreender os principais traços característicos do fenômeno educacional sem o concurso da história. E, para levarmos a cabo tal tarefa, lançamos mão dos pressupostos teóricos sistematizados nas obras de Marx. Nesse sentido, o “fio de Ariadne” que nos guiará pelos “labirintos” da educação brasileira, em perseguição ao nosso objetivo, está impregnado pela visão da história defendida pelo autor citado.

Partimos de uma tese básica: a gênese da sociedade brasileira está intrinsecamente ligada à globalização do capital mundial. E nesse sistema capitalista internacional, desde os primórdios, o Brasil ocupou uma posição periférica. Em outras palavras: o Brasil sempre desempenhou o papel de uma área subsidiária das economias dos países centrais do capitalismo globalizado. No passado colonial e neocolonial, tudo aquilo que as metrópoles (Portugal e Inglaterra) não queriam ou não podiam produzir eram “fabricados” aqui, com base nas relações pré-capitalistas de produção. A maior expressão dessa fase agrária do Brasil foi a escravidão, que durou mais ou menos 350 anos. Isso num contexto societário que só agora completou 500 anos de existência. Depois, já na fase de uma sociedade que ultimava aceleradamente o processo de realização do urbano-industrial, a dependência em relação ao centro foi se deslocando lentamente para a órbita de influência econômica, política e cultural dos EUA.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA “SOCIEDADE SEM ESCOLA” À ESCOLA SEM QUALIDADE

A mais antiga notícia que temos da educação brasileira é datada do início do período colonial. Numa carta, de 10 de abril de 1549, do padre Manoel da Nóbrega, então Superior da Missão do Brasil, ao padre Simão Rodrigues, Provincial da Companhia de Jesus em Portugal, o futuro provincial na terra brasílica, nomeado pelo próprio Inácio de Loyola, relatava: “*O irmão Vicente Rijo [Rodrigues] ensina a doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo para trazer os índios desta terra, os quais tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos*” (LEITE, 1956 : 110-111). O padre Vicente Rodrigues, portanto, foi o primeiro professor da nossa escola do bê-á-bá, que se organizou, desde os seus primórdios, junto ao próprio processo de estruturação sócio-econômica da sociedade brasileira.

A política educacional do período colonial era um corolário do recente mercado mundial criado pela burguesia mercantil. Num duplo sentido: o Brasil, mesmo como parte periférica desse mercado mundial de mercadorias, tinha um papel econômico a desempenhar, enquanto a Colônia de Portugal, na divisão social do trabalho criado em escala mundial pela burguesia, tinha a “fabricação” de produtos agrícolas; e essa mesma burguesia mercantil, classe social nascida das entranhas da sociedade feudal, vivia às turras com a ordem política vigente no antigo regime. Os negócios econômicos empreendidos por ela não eram bem vistos pela

Igreja Católica. Para se livrar dos grilhões teológicos criados secularmente pelo papado, a burguesia mercantil contou com o recurso ideológico da Reforma Protestante para atingir o seu objetivo máximo: a acumulação do capital.

Contudo, a resposta da Igreja Católica não tardou. Para enfrentar as “heresias religiosas” propugnadas por Martinho Lutero, nas 95 teses afixadas na porta da igreja do castelo Wittenberg (1517), ela contra-atacou com as normas ditadas pelo Concílio de Trento (1545-1563). Os movimentos religiosos cristãos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma católica afogaram em sangue a Europa do século XVI. A manifestação religiosa mais contundente da reação católica foi a criação da Companhia de Jesus (1540), por iniciativa de Inácio de Loyola. Os jesuítas, organizados sob uma rígida disciplina e formação intelectual, constituíram-se nos verdadeiros “soldados” evangelizadores da Igreja Católica pelo mundo globalizado de então. Esse fato encerrou em si mesmo uma ironia da história, na medida que tal ação evangelizadora só foi possível por causa da prática econômica encetada pela própria burguesia mercantil. Foi assim que os padres da Companhia de Jesus construíram o primeiro sistema educacional da sociedade brasileira: era imperativo ganhar novas almas para o rebanho da Igreja Romana.

### **A escola de ontem: o primado da qualidade**

Pautando-nos pela acepção do conceito de República, construído historicamente pelas revoluções burguesas dos séculos XVIII-XIX e, posteriormente, pelos embates sociais travados entre ela e o proletariado fabril, podemos afirmar que a sociedade brasileira, até o início da década de

70 do século XX, era uma “sociedade sem escola”. Assim, a afirmação encerra em si mesma uma antinomia. A rigor, como afirmamos, o Brasil, desde a sua “fundação”, sempre contou com a existência da instituição escolar. Porém, os sistemas educacionais brasileiros, organizados ao longo da história, constantemente eram elitistas. Foram construídos para atender aos interesses sócio-políticos das elites. As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desafricanizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres. Esse foi um dos traços distintivos da formação social brasileira que, inicialmente, abrangeu um interregno histórico de 389 anos; da empresa colonial portuguesa – que para Ribeiro (1995 : 106), em *O povo brasileiro*, foi um verdadeiro “moinho de gastar gente” – ao período imperial. Depois, da proclamação da República até a década de 70 do século XX, com mais 81 anos, durante os quais continuaram excluídos os trabalhadores rurais e urbanos fabris (agora temperados etnicamente com os imigrantes de origem europeia e asiática). Nesses termos, podemos estimar, 470 anos de exceção educacional. Para uma formação societária com apenas 500 anos de existência, esse extenso tempo de exclusão educacional representou uma eternidade marcada pelo obscurantismo cultural e científico.

Mas, no seio das elites econômicas e políticas, para as quais existiam as escolas, reinavam as luzes. Um ilustre representante dessa elite, que secularmente governou a sociedade brasileira, diplomata e político liberal da última fase do Império, foi Joaquim Nabuco (1849-1910). Em *Minha Formação*, lembrando os autores que marcaram o seu “*espírito ávido por impressões novas*”, ele relatou que “*o ano de 1866 foi para mim o ano da Revolução francesa:*

*Lamartine, Thiers, Mignet, Louis Blanc, Quinet, Mirabeau, Vergniaud e os Girondinos, tudo passa sucessivamente pelo meu espírito; a Convenção está nele em sessão permanente. Apesar disso, eu lia também Donoso Córtez e Joseph de Maistre*” (NABUCO, 1947 : 15-16). Como era culta a formação intelectual daquela aristocracia agrária e escravocrata do período imperial!

Mas, de que forma era possível para as elites governantes formar plêiades de intelectuais orgânicos da estirpe de um Joaquim Nabuco, no contexto de uma *sociedade sem escolas*? Se partimos do pressuposto geral de que, no âmbito da civilização ocidental, a *história dos intelectuais* também se entrelaça com a *história da educação*, poderemos encontrar uma resposta satisfatória para essa questão, ou seja, sobre o significado histórico da educação brasileira que tinha como objetivo formar os filhos das elites governantes. Dito de outra maneira: as classes dominantes brasileiras sempre souberam organizar sistemas educacionais, via de regra, compostos por escolas capazes de ministrar ensino de ótima qualidade. Podemos concluir que, nesse longo período histórico de 470 anos de uma *sociedade sem escola*, as classes sociais dominantes foram movidas, no campo educacional, pelo seguinte lema: *é melhor menos escolas, mas melhores*. Isto porque elas exerciam a sua hegemonia sobre a instituição escolar de forma a transformá-la puramente numa agência cuja finalidade era *gerenciar* a educação exclusiva dos seus próprios filhos.

A escola, portanto, era moldada por um conjunto de métodos administrativos e pedagógicos impostos pelos interesses sociais das elites dominantes, que acabavam determinando a própria lógica social de seleção e exclusão

“*não apenas de seus funcionários mas também de suas ovelhas*”, como explicou Althusser (1985 : 70). Partindo dessa perspectiva, a história da educação brasileira registra dois exemplos ilustrativos da existência de uma escola de poucos, mas boa: os colégios jesuíticos e a fase dourada da escola pública.

### Os colégios jesuíticos

A Companhia de Jesus foi enviada ao Brasil no século XVI, pelo Rei de Portugal, Dom João III, com a missão de converter o gentio à fé religiosa dos cristãos. A empreitada jesuítico-lusitana foi marcada por “*um somatório de violência mortal, de intolerância, prepotência e ganância*” (RIBEIRO, 1995 : 51). Sobre isso nada é mais elucidativo do que o plano de colonização proposto, em 1558, pelo padre Manoel da Nóbrega, o primeiro Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, ao Governador-Geral Mem de Sá, no qual se pode ler o seguinte excerto:

*“Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens [portugueses] escravos legítimos, tomados em guerra justa, e terão serviço e vassalagem dos Índios e a terra se povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas e Sua Alteza terá muita renda nesta terra, porque haverá muitas criações e muitos engenhos já que não haja muito ouro e prata. (...) Este parece também o melhor meio para se a terra povoar de cristãos e seria melhor que mandar povoadores pobres, como vieram alguns (...)”* (LEITE, 1957 : 449-450).

Assim, por trás da obra da conversão e evangelização dos índios ao cristianismo, realizada através da comunicação e catequese (gramática, vocabulários e catecismo), estavam os interesses econômicos da empresa colonial metropolitana.

Mas, na mesma proporção em “*que a pequena monarquia peninsular atravessou a fase de mais aguda tensão da época moderna*” (NOVAIS, 1981 : 49) e consolidou a sua posse nos domínios ultramarinos da América, mudava o próprio sentido matricial da iniciativa educacional jesuítica. Dito de outra forma: no mesmo ritmo em que Portugal e Brasil, no período do antigo sistema colonial, inseriam-se de forma subordinada e dependente na lógica capitalista mundial criada pela burguesia mercantil, os jesuítas alteraram os seus objetivos educacionais no Brasil colonial. Nesse contexto, os índios foram sendo deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de “*um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores*” (RIBEIRO, 1995 : 76). Para tanto, os colégios jesuíticos contavam com uma estrutura pedagógica que lhes conferiam a condição de instituições com uma ótima qualidade de ensino, desde que se compreenda por qualidade a aquisição do saber clássico acumulado historicamente pela civilização ocidental cristã.

Leite (1948 : 155-156), na sua monumental *História da Companhia de Jesus no Brasil*, oferece uma idéia de

como estavam organizados os colégios jesuíticos quanto ao conteúdo do ensino que ministravam. Ele afirmou que:

*“(...) nos Gerais [colégios] da Companhia há 7 classes, a saber: [1ª] Escola, onde principiam os meninos a aprender a Gramática Portuguesa; [2ª] a Terceira, onde principiam os primeiros rudimentos da Língua Latina até Pretéritos; [3ª] a Segunda, onde estudam Sintaxe e Sílabas; [4ª] a Primeira, onde ensinam a Construção da Língua Latina e Retórica dela; [5ª] a Filosofia; [6ª] a Teologia; [7ª] a Matemática. Como se vê, conta-se por uma Classe dos Gerais a Filosofia, que era um Curso de 3 anos, e a Teologia de 4. Donde se segue que Classe não é equivalente de ano. No Curso de Latim, fosse qual fosse a nomenclatura das Classes, sempre no plano mental da Companhia havia essa graduação, partindo do menos para o mais – Gramática, Humanidade, Retórica – até quando aparecia nominalmente apenas o nome de Gramática, ou de Latinidade, ou simplesmente Latim, como era uso no século XVI”.*

Em síntese, era essa a composição curricular jesuítica que educava o “*minúsculo estrato social de letrados*” que, de um modo geral, ajudava a perpetrar os interesses metropolitanos portugueses no Brasil colonial.

O sistema educacional organizado pelos jesuítas instruiu, por exemplo, quase todos os grandes intelectuais brasileiros dos séculos XVII e XVIII. Azevedo (1963 : 282), em *A cultura brasileira*, fornece uma lista de nomes dos alunos mais famosos dos jesuítas:

*“Cláudio Manoel da Costa, Inácio José de Alvarenga, Domingos Vidal Barbosa, José Mariano*

*Leal, José Joaquim da Maia, José Álvares Maciel, Bartolomeu Lourenço Gusmão, Alexandre Lourenço Gusmão, José Bonifácio de Andrada e Silva, Antônio Carlos de Andrada e Silva e Martim Francisco de Andrada e Silva, entre outros. Todos eles terminaram os seus estudos – depois de os iniciarem nos colégios jesuíticos brasileiros – na Europa, onde se formavam em filosofia, medicina e sobretudo direito”.*

Esses homens não eram apenas simples intelectuais. Muitos deles elaboraram projetos políticos, mesmo que diferenciados ideologicamente, visando à transformação da sociedade brasileira, o que não significa que necessariamente conseguiram lograr êxito nas suas iniciativas. Outros, entretanto, foram apenas quadros orgânicos da política administrativa portuguesa no Brasil colonial.

Mas, no período colonial, a vida política era assim mesmo, ela trazia a marca da classe social dos governantes. A elite dirigente, quando de origem brasileira, era sempre recrutada entre senhores de terra e de escravos; contudo, para além dessa posição de classe social, “*o que determinava o acesso na escala social era a instrução exclusivamente a cargo do clero ou, mais particularmente, dos jesuítas*” (AZEVEDO, 1963 : 277). Não só por ser a única forma possível de educação, naquele contexto histórico, mas, sobretudo, porque era um “*sistema de ensino aristocrático altamente refinado e eficiente para os fins sociais e culturais que tinha em mira*” (AZEVEDO, 1953 : 4).

## Os anos dourados da escola pública

O fim da hegemonia educacional jesuítica (1759), no Brasil, foi provocado pelas reformas pombalinas. Melhor: pela política metropolitana portuguesa adotada durante o governo do Marquês de Pombal (1750-1777), primeiro-ministro de Dom José I. Entretanto, esse episódio não significou o completo desaparecimento da instituição escolar nos períodos da Colônia e do Império. Apenas evidenciou uma outra dimensão da nossa história educacional. A partir de então, ela ficou quase que exclusivamente a cargo das famílias pertencentes à aristocracia agrária escravocrata. Uma testemunha privilegiada desse quadro educacional foi a jovem professora alemã Ina von Binzer. Entre 1881 e 1883, ela viveu no Brasil como preceptora dos filhos de várias famílias da aristocracia agrária e escravocrata ligadas ao ciclo econômico do café. Conhecemos as aventuras dessa “*pequena professora prussiana*” nos trópicos, por meio das missivas que escrevera para a sua amiga diletta, Greta.

Em duas cartas, uma de 11/07/1881 e outra de 08/02/1882, ela fornece indícios dos fundamentos educacionais que formavam as elites econômicas de então. Na primeira, reclamava que não ouvia “*uma palavra em alemão*” fazia muito tempo, pois, “*nas aulas, como na mesa, só se fala francês e com os pretos, portugueses*” (BINZER, 1982 : 28); e, na segunda, referindo-se ao novo emprego numa escola feminina na cidade do Rio de Janeiro, escrevia: “*Um colégio é um liceu de moças, com pensionato; tenho que lecionar quatro classes, iniciando as filhas deste país nos segredos das línguas alemã e inglesa; além disso darei inúmeras aulas de piano*” (BINZER, 1982 : 63). Tudo se

parece como dantes. Nesse caso, a hipótese ficou confirmada: mesmo no contexto de uma *sociedade sem escola*, as classes dirigentes continuaram a educar os seus filhos com base num ensino que se pautava pela qualidade.

O advento da República não foi capaz de alterar o traço elitista e excludente da história da educação brasileira. “*A exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos (nem mesmo enfrentados) através das ‘escolas primárias’*” (FERNANDES, 1966 : 75). Anísio Teixeira, um dos mais importantes educadores da escola dos *pioneiros da escola nova*, no Brasil, demonstrou claramente através de dados quantitativos o fracasso republicano na educação:

*“Tínhamos em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos”* (TEIXEIRA, 1977 : 22).

Assim, a fase republicana acabou produzindo, pelo menos até a década de 70 deste século, uma contradição: se, por um lado, podemos genericamente considerar que no período em tela ocorreu um grande esforço no sentido de “*estender a rede de ensino primário por quase todo o país*”, isto é, foi esboçada uma tentativa de materialização da escola de Estado entre nós; por outro, ficou para lá de evidente “*que a República falhou em suas tarefas educacionais*” (FERNANDES, 1966 : 4), pois, não conseguiu

extirpar a metástase educacional que secularmente esgarçava o tecido social brasileiro: a existência de um sistema educacional excludente.

Mas, Fernandes e Teixeira reconheceram que também na República as classes dirigentes instrumentalizaram o sistema educacional do ponto de vista dos seus interesses sócio-políticos, ou seja, deram seqüência à tradição educacional fundada na velha escola de elite. Em Fernandes (1966 : 75), essa constatação assumiu o seguinte tom:

*“Importamos um modelo de escola que era, em sua essência, relativamente bom; essa importação, em vários lugares, abrangeu também agentes humanos, como os educadores americanos, ou envolveu a reeducação de mestres brasileiros nos Estados Unidos; montou-se uma rede de ensino para preparar o professor primário, a qual teve, em certo momento, uma fase áurea e produtiva, como se pode concluir pelos êxitos do ensino normal em São Paulo, no período considerado”.*

Já Teixeira (1977 : 60) considerava que

*“(...) a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países”.*

Essa simbiose entre “*escola primária*” e “*escola normal*” significou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. Pela primeira vez, as elites governantes

adotaram uma política nacional de formação de professores. Ficava claro para elas que a qualidade de ensino da “*escola primária*” – nas quais davam início ao processo de formação dos seus filhos – dependia do concurso de um professor bem preparado. Porque, de um modo geral, até então, o nosso protótipo de mestre-escola era a figura de um estrangeiro: no começo, padres jesuítas e, depois, preceptores, mas todos europeus. Assim, inaugurou-se a tradição que identifica, até hoje, a profissão do magistério como ofício feminino, pois as escolas normais estavam destinadas às filhas da própria aristocracia agrária governante.

A origem do fenômeno da feminização do magistério foi caracterizada por Azevedo (1953 : 31-32) assim: “*Elas [escolas normais] foram, por muito tempo, uma espécie de ginásios para moças, provenientes da classe média e mesmo de famílias abastadas que as procuravam simplesmente para a instrução e a educação de suas filhas*”. Portanto, podemos perceber na nossa história da educação o mesmo traço geral que marcou o próprio processo de formação da sociedade brasileira: a combinação do atraso com o moderno. Adotou-se uma política educacional de formação de professores fundada num “*ginásio para moças*” para manter a existência de uma escola primária “*boa e eficiente*”, ou seja, a introdução de elementos hodiernos não tinha outra função além daquela de perpetuar os próprios traços que caracterizavam o atraso do sistema educacional nacional. Em outros termos: a escola ainda mantinha a sua excelência, mas continuava sendo uma instituição educacional freqüentada por poucos.

Para se ter uma idéia da qualidade dessas escolas de formação de professores, basta consultar o *Compêndio*

*de legislação do ensino normal* do estado de São Paulo, publicado em 1953. Nele podemos encontrar uma lista completa da grade curricular sobre a qual estava estruturado o Curso Normal. Temos, no caso da disciplina *História da civilização brasileira*, alguns exemplos significativos, tanto com relação ao conteúdo como ao bibliográfico: “1- A escola de Sagres. Os navegantes portugueses e as descobertas. Os ‘Lusíadas’. 2- O caminho das Índias; navegação e comércio. A expedição de Cabral. A carta de Pero Vaz de Caminha. (...) 12- Características sociais, políticos, econômicos e culturais das populações das zonas rural e urbana. Os ‘Sertões’ ” (SÃO PAULO, 1953 : 6). Hoje, essas obras clássicas da nossa literatura – Luís de Camões, Pero Vaz de Caminha e Euclides da Cunha – foram praticamente banidas dos cursos de licenciatura em pedagogia ministrados nas atuais universidades.

Mas, na mesma proporção em que se manifestava a eficiência pedagógica dessa escola, ocorria uma brutal exclusão popular do campo educacional. A chamada “*idade de ouro*” da escola pública brasileira – as décadas de 40 e 50 – também foi uma verdadeira máquina de produzir analfabetos. A propósito, Goldemberg (1993 : 92) afirmou que “*à época, apenas 38% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas nos estabelecimentos de ensino – toda a população escolar era de apenas 3,8 milhões de crianças*”.

## A política educacional do regime militar: a primazia da quantidade

A universalização da rede nacional de escolas públicas no Brasil não foi fruto da ação política de uma burguesia liberal clássica da estirpe, por exemplo, daquela que empalmou o poder através da revolução francesa do século XVIII. Ao contrário. A sua gênese está diretamente relacionada com um certo tipo de revolução burguesa que se manifesta na periferia do sistema capitalista mundial, ou seja, nos países dependentes e subdesenvolvidos.

Fernandes (1987 : 289), em *A revolução burguesa no Brasil*, defendeu a tese de que aqui a revolução burguesa assumiu “o modelo autocrático-burguês de transformação do capitalismo”. Para viabilizar o “ciclo econômico da industrialização intensiva” (FERNANDES, 1987 : 298), a autocracia burguesa no Brasil foi obrigada a desenvolver três formas de ação interligadas e simultâneas:

“1) estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma ‘revolução democrático-burguesa’); e 3) transformar o Estado em instrumento exclusivo de poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político” (FERNANDES, 1987 : 217).

A culminância da revolução burguesa autocrática brasileira foi o período do chamado *milagre econômico* (1968-1973), ocorrido durante o regime militar. Foi nesse processo acelerado de modernização autoritária das relações

capitalistas de produção, no qual o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se deu a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental. Foi só então que a sociedade brasileira deixou de ser, na realidade, uma *sociedade sem escola*.

Não há nenhuma contradição no fato de que foi um regime político republicano autoritário o responsável pela realização da expansão quantitativa da escola pública primária. A história da sociedade brasileira é marcada pelos largos períodos de autoritarismo e exclusão popular na participação das decisões políticas. Assim, toda e qualquer modernização que o Brasil sofreu, ao longo da sua história, foi, efetivamente, uma iniciativa das elites governantes, obedecendo a uma lógica presidida por um duplo sentido: as tomadas de decisão política são *de cima para baixo* e sempre na perspectiva da reprodução dos seus interesses de classe, tal como explicou o historiador Caio Prado Jr. (1994 : 52), em *Evolução política do Brasil*.

É característica dos governos autoritários brasileiros realizar reformas de *cima para baixo* com base nas reivindicações e demandas populares produzidas em períodos que os precedem. No caso em questão, já havia, desde a fase nacional-populista, uma pressão para que a escola pública se expandisse. Quando os militares depuseram o presidente João Goulart, eram cientes do quanto era expressiva a luta pela democratização das oportunidades escolares. A adoção de um sistema nacional de educação calcado na primazia da quantidade foi uma medida que apenas confirmou esse rasgo marcante da formação social brasileira. Nesse sentido, é emblemático o fato de que a Lei 5.692/71, que instituiu o ensino fundamental gratuito de oito anos, foi adotada durante

a vigência do governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que representou “*o período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana*” (ARNS, 1985 : 63).

A defesa da tese que advoga o caráter antidemocrático da revolução burguesa no Brasil, contudo, não tem o objetivo de negar que entre nós ocorreram também manifestações políticas que se expressaram através do radicalismo pequeno-burguês, na melhor tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. Um exemplo desse tipo de manifestação no campo educacional foi a publicação, em 1932, do famoso manifesto dos pioneiros, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*. A plêiade de intelectuais que o assinou – entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme –, reivindicava “*a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos*” (AZEVEDO, 1960 : 115). O movimento da escola nova, aqui, na periferia do sistema capitalista mundial, tomou a forma da luta pela universalização do ensino público obrigatório para todos; lá, nos países centrais, a exemplo dos EUA e berço das idéias pedagógicas que embalaram o movimento, a idéia inicial era a de *oxigenar* a rede nacional de *high school* que já começava a apresentar sinais de *bolor educacional*.

Agora, depois de quase 30 anos de convivência com o fenômeno da expansão quantitativa da escola pública para todos, debatemo-nos com uma questão nodal: a péssima qualidade do seu ensino. Os fatores responsáveis por esse

novo fenômeno da vida educacional brasileira são vários. Entretanto, não é objetivo deste artigo estabelecer uma rigorosa sistematização analítica de todos eles. Os que serão utilizados a seguir têm apenas a finalidade de expor algumas das facetas desse fenômeno que acomete a rede nacional de escolas públicas.

A rede nacional de escolas básicas (ensino fundamental e ensino médio), hoje, conta com um total de 1,6 milhão de professores. Os salários nominais do conjunto da categoria social dos professores desse nível de ensino são aviltantes. O último Censo de Professores realizado pelo MEC, em 1997, mostra um quadro caótico. Ei-lo:

<b>Percentual de docentes por faixas salariais</b>	
Reais - R\$	Os percentuais entre 1,6 milhão de professores do ensino básico
Menos de 50	1,5%
50 a 100	4,8%
101 a 250	21,9%
251 a 400	20,0%
401 a 600	17,6%
601 a 1.000	20,4%
1.001 a 1.500	6,5%
1.501 a 2.000	2,2%
Mais de 2.000	1,9%

Fonte: SEE/INEC/MEC/1998.

O quadro revela que a massa salarial destinada ao pagamento do trabalho pedagógico do professorado público brasileiro é muito pequena. Apenas 10,6 % dos professores

da escola pública do ensino básico, num total de 1,6 milhão, recebem um salário acima de R\$ 1.001,00; enquanto 65,8% deles ganham um salário de até R\$ 600,00. Um dos corolários dessa política salarial perversa que afeta diretamente a qualidade de ensino da escola básica tem se manifestado através do esvaecimento do professorado em âmbito nacional. Em todo o país, tem-se presenciado levas de docentes abandonando a profissão por não mais poderem subsistir com o seu trabalho. Três exemplos são ilustrativos:

I- Em Mato Grosso do Sul, o presidente da Federação dos Trabalhadores em Educação, François Vasconcelos, fez a seguinte denúncia:

*“(...) desde o mês de janeiro até junho [1995], 185 professores de todo o Estado pediram exoneração dos cargos. Todo o dia no Diário Oficial sai uma lista com nomes de professores exonerados. O principal motivo continua sendo o baixo salário” (Correio do Estado, Campo Grande, 28 jun. 1995, p. 8).*

II- No estado de São Paulo, a política salarial adotada nacionalmente para o magistério tem espantado os futuros candidatos, oriundos das frações de maior poder aquisitivo das classes médias, a uma vaga de professor do ensino fundamental, pois:

*“(...) o magistério já foi reduto de mocinhas endinheiradas nos anos 50 – o velho e bom ‘espera-marido’. Mas perdeu todo o glamour à medida que o ensino público de primeiro e segundo graus caiu em descrédito. Hoje em dia, a maioria desses cursos recebe apenas garotas de classe média baixa que, entre trabalhar de balconista em uma loja ou*

*ensinar a cartilha no primário, optam pela sala de aula – mesmo com salários que, em geral, não passam dos R\$ 230,00 para iniciantes. São elas, mesmo sem grande preparo, que darão aulas na rede pública” (O Estado de São Paulo, 20 fev. 1997. p. 7).*

III - Na cidade do Rio de Janeiro, encontra-se a própria figura do professor evadido da profissão por causa das péssimas condições de vida e trabalho. Neste caso, para entender melhor a tragédia social que assola a categoria dos professores públicos do ensino básico, basta dar voz ativa ao ex-professor Jorge Souza Santos. Eis o seu longo e significativo depoimento:

*“(...) as escolas do Rio de Janeiro perdem diariamente sete professores. Os baixos salários, a falta de interesse dos alunos e as péssimas condições de trabalho afastam os professores da rede escolar. No dia 10 de maio, eu fui um dos sete professores a abandonar o magistério. Quando comecei a dar aulas, em 1953, aos 20 anos, tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e concorrida. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. O status de professor era elevadíssimo e muita gente não dispensava o anel de formatura, que significava reconhecimento imediato e paparicos em lojas e restaurantes. Ganhava bem e levava uma vida nababesca, comparada à que um professor do município tem hoje. Tinha duas empregadas, pude comprar um carro e construir uma casa. Essa boa vida começou a ruir no final da década de 70. A migração para as grandes cidades gerou uma carência de*

*colégios. O ingresso às escolas públicas, até então difícil, foi facilitada para atender a população mais pobre. Como a rede do governo passou a atender as classes menos favorecidas, as autoridades começaram a relegar as escolas a segundo plano e a diminuir cada vez mais o salário dos professores” (Revista Veja, 27 jun. 1994, p. 122).*

Portanto, atualmente, a situação de vida e trabalho dos professores é diametralmente oposta àquela dos tempos dourados da escola pública. A dignidade social, com que os professores da *época de ouro* da escola pública eram tratados, estava ligada ao modo pelo qual eram distinguidos economicamente no âmbito da própria sociedade brasileira de então. A contrapartida oferecida pelo professorado era a sua competência científica no processo de construção da qualidade de ensino da escola pública.

A péssima qualidade do ensino da escola pública, para além da gama de elementos estruturais, é também uma situação pedagógica que se materializa na *“falta de professores em sala de aula, o que compromete o rendimento de pelo menos 41,2% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e de quase 40% dos estudantes do 3º ano do ensino médio”* (O Estado de São Paulo, 1996 : 21). Partindo do pressuposto pedagógico de que a formação do professor é um dos elementos determinantes da qualidade de ensino, os resultados obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio, todos realizados em 1998, não poderiam ser diferentes, ou seja, os resultados aferidos pelos instrumentos de avaliação criados pelo próprio MEC indicam a existência de um padrão de qualidade da escola pública do ensino básico que está situado abaixo daquele estabelecido internacional-

mente. Os números obtidos pelas duas avaliações ajudam a compreender o fenômeno da baixa qualidade do ensino da escola pública brasileira.

1) Na escola do ensino médio, com relação aos conhecimentos gerais, eles são os seguintes:

<b>Média por competência em conhecimentos gerais - em 100%</b>	
Domínio básico da língua portuguesa e de diferentes linguagens	42,13%
Construir e aplicar conceitos	40,92%
Selecionar, organizar e interpretar dados	40,17%
Capacidade de argumentação	37,31%
Usar conhecimento para intervir na realidade	38,58%

Fonte: INEP/MEC/1998.

2) Enquanto que nas disciplinas de língua portuguesa e matemática das escolas do ensino fundamental (apenas com os alunos da 4ª e da 8ª séries) e ensino médio (apenas com os alunos da 3ª série), os números se revelaram assim:

<b>1997</b>					
<b>Língua Portuguesa - proficiência média (de 0 a 400 pontos)</b>			<b>Matemática - proficiência média (de 0 a 400 pontos)</b>		
4ª série do ensino fundamental	8ª série do ensino fundamental	3ª série do ensino médio	4ª série do ensino fundamental	8ª série do ensino fundamental	3ª série do ensino médio
186	250	284	191	250	289

Fonte: MEC/ONEP/DAEB/1998.

Como se pode observar em ambos os quadros, o desempenho dos alunos da escola pública do ensino básico, no geral, não foi satisfatório. Apenas os alunos da 3ª série do ensino médio se aproximaram de acertos correspondentes a  $\frac{3}{4}$  do total das questões apresentadas nos exames de língua portuguesa e de matemática. Por sua vez, esses resultados também estão condicionados pela evasão escolar, que é uma das responsáveis pela média nacional de 5,4 anos de estudos do total da população brasileira (BRASIL, 1997 : 97).

Assim, o desempenho desses alunos pode ser explicado através da evasão escolar gerada pelas más condições sociais da maioria da população estudantil que frequenta a escola pública, ou seja, pela existência do residual quantitativo do alunado que conseguiu sobreviver numa jornada de 11 anos de escolaridade. Portanto, só os possuidores das melhores condições materiais de vida conseguiram um resultado satisfatório nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Mas, qual é a solução para uma problemática educacional de tamanha magnitude? O segredo, tudo indica, está escondido na “oficina” de Clio. O deslindamento desse “mistério”, isto é, aquele que aprisiona a educação brasileira à péssima qualidade de ensino, passa necessariamente pela ruptura dos atuais laços econômicos e ideológicos que ligam Brasília a Washington. Portanto, tratam-se de vínculos de dependência que são históricos. A formação social brasileira, desde a gênese, esteve ligada por laços de subordinação econômica e política ao centro do sistema capitalista global, primeiro à Portugal (na condição de Colônia), depois à Inglaterra (no período do neocolonialismo) e agora aos EUA

(a *Meca* da globalização). Por isto, a educação brasileira tem sido um subproduto cultural histórico da dominação imposta de fora para dentro, do centro para a periferia. E, hoje, mais do que nunca, a lógica que preside a estratégia da dominação mundial – globalização imposta pelos EUA – não tem qualquer tipo de compromisso com a qualidade de ensino da escola pública situada abaixo do solar do Monte Olimpo.

## CONCLUSÃO

Na era do capital financeiro global, hegemônica pelos EUA, são outros os mecanismos de poder que determinam a subordinação orgânica do Brasil aos países capitalistas desenvolvidos. O geógrafo Milton Santos afirmou que:

*“(...) a globalização provoca maior centralização. Nos EUA, a União tem absorvido poderes dos Estados. No Brasil, o Banco Central acaba tendo um papel mais importante que o do Congresso. Há dois pólos de governo no Brasil: um externo, representado pelas multinacionais e pelos grandes organismos transnacionais, como o FMI e o Banco Mundial, e um interno, o Banco Central, que cumpre internamente esse projeto externo. Uma decisão do Banco Central tem muito mais força econômica e social do que qualquer coisa feita pelo Parlamento” (SANTOS, 1998 : 9).*

Essa nova forma de dependência, na qual as decisões

econômicas têm preponderância sobre a política, agravou ainda mais a situação educacional brasileira. Agora, a educação nacional está diretamente vinculada aos ditames dos tecnocratas do Banco Central, cuja função maior é zelar pelos interesses dos banqueiros internacionais, e não mais nas decisões promulgadas democraticamente no âmbito do Congresso Nacional. A política foi substituída pela economia.

Na visão desses funcionários do sistema financeiro internacional, alojados no interior dos órgãos definidores das decisões assumidas pela república brasileira, a educação não é investimento, mas dispêndio. Ou seja: uma das políticas públicas que, nos discursos oficiais, subtrai fatias das taxas de lucro do capital globalizado. A frase que mais se ouviu, quando da posse do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi: “*É proibido gastar mais do que se arrecada*” (*O Estado de São Paulo*, 1999 : 10). *É proibido gastar mais do que se arrecada* apenas em relação às políticas públicas como educação, saúde, previdência, reforma agrária etc. Entretanto, não *é proibido gastar mais do que se arrecada* quando se trata de socorrer os criminosos do *colarinho branco*, isto é, os chamados banqueiros *quebrados*, que antes de promoverem as falências fraudulentas transferem os seus ativos em dólares para os paraísos fiscais mantidos pelo sistema financeiro internacional. Até 1996, estimava-se que o Programa de Estímulo à Fusão e Reestruturação do Sistema Financeiro, o famoso PROER, já tinha desembolsado R\$ 12 bilhões com esses ditos “banqueiros” (*O Estado de São Paulo*, 1996 : 12). Assim, cumpre-se uma das definições vaticinadas pelo subcomandante Marcos, líder do Exército Zapatista de Libertação Nacional e da guerrilha indígena do sul do México: “*A globalização é a*

*ordem absurda em que o dinheiro é a única pátria” (Folha de São Paulo, 1995 : 22).*

Enquanto isso, a qualidade de ensino da educação brasileira vai de mal a pior. Para a superação desse quadro, só há uma saída: a ruptura com os laços de dependência que impedem a inserção internacional do Brasil, com base nos princípios da soberania nacional. Um dos quesitos dessa afirmação seria a criação, por exemplo, de um grupo de indústrias fundado no rápido crescimento, tais como: microeletrônica, novos materiais, telecomunicações, indústrias aeroespacial, computadores, máquinas industriais e biotecnologia. Elas poderiam engendrar um contexto sócio-econômico no qual se pagaria melhores salários, criariam mais empregos e manteriam o país na vanguarda tecnológica. Para tanto, a escolaridade do brasileiro, hoje, teria que melhorar, fundamentalmente, do ponto de vista da sua qualidade. Principalmente porque esse cenário econômico iria exigir um trabalhador com mais anos de escolaridade e melhor qualificação profissional. Resta responder: estaria o bloco político neo-conservador que governa o Brasil disposto a promover tal ruptura estrutural? Além disso, a educação, independentemente do mundo globalizado sem emprego, tem um papel fundamental no processo de difusão e irradiação da cultura historicamente acumulada pela sociedade planetária dos homens.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE). Trad. Walter José Evangelista et al. 2. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1985.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo (Prefaciador). *Brasil – nunca mais*. 11. ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- AZEVEDO, Fernando. Educação de educadores. *Anhembi*, São Paulo, XII (34): 25-38, set. 1953.
- AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, XXXIV (79):108127, jul./set. 1960.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília : Universidade de Brasília, 1963.
- BAIXOS salários esvaziam magistério. *O Estado de São Paulo*, 20 fev. 1997. Caderno G, p. 7.
- BINZER, Ina Von. *Os meus romanos*: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington : Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *O Brasil na virada do milênio*: trajetória do crescimento e desafios do desenvolvimento. Brasília : IPEA, 1997.

- BRASIL está abaixo da média nos indicadores sociais. *O Estado de São Paulo*, 17 abr. 1998. Caderno B, p. 11.
- COMPANHIA DE JESUS. O “Ratio Studiorum”. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro : Agir, 1952.
- COUTINHO, Luciano G. A fragilidade do Brasil em face da globalização. In: BAUMANN, Renato (Org.). *O Brasil e a economia global*. Rio de Janeiro : Campus & Sobeet, 1996.
- DE MASI, Domenico. Sociedade pós-industrial exige direito ao lazer. *O Estado de São Paulo*, 6 mar. 1994. Caderno D, p. 3.
- “É PROIBIDO gastar mais do que se arrecada”. *O Estado de São Paulo*, 9 de jan. 1999. Caderno A, p. 10.
- ENEM aponta deficiência no ensino médio. *O Estado de São Paulo*, 17 dez. 1998. Caderno A, p. 18.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo : Dominus / Universidade de São Paulo, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.
- FERREIRA, Oliveiros S. Formar professores. *O Estado de São Paulo*, 26 dez. 1997. Caderno A, p. 4.
- GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, 7 (18):65-137, mai./ago. 1993.
- LEI zapatista deu dignidade a Chiapas. *Folha de São Paulo*, 2 abr. 1995. Caderno 1, p. 22.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento*. Porto : Tipografia Porto Médico, 1938. t. I.

\_\_\_\_\_. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento*. Rio de Janeiro : Departamento de Imprensa Nacional, 1948. t. VII.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra : Tipografia da Atlântida, 1956. v. I.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)*. Coimbra : Tipografia da Atlântida, 1957. v. II.

MARX & ENGELS. O 18 de brumário de Louis Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Trad. José Barata-Moura. Lisboa : Avante & Moscovo / Edições Progresso, 1982. t. I.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo : Instituto Progresso Editorial, 1947.

NÍVEL escolar não é mais diferencial na busca de vaga. *O Estado de São Paulo*, 2 mai. 1999. Caderno B, p. 3.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1981.

NUVEN de US\$ 13 trilhões busca dinheiro fácil. *O Estado de São Paulo*, 5 mar. 1995. Caderno B, p. 11.

PAÍS tem 1,6 milhão de docentes no ensino básico. *O Estado de São Paulo*, 11 ago. 1998. Caderno A, p. 9.

- PRADO JR., Caio. *Evolução política do Brasil: colônia e império*. 21. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- PROFESSORES abandonam escolas do Estado. *Correio do Estado*, Campo Grande, 28 jun. 1995. Caderno 1, p. 8.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo : Cia. das Letras, 1995.
- SANTOS, Jorge Souza. Cansei de ser professor. *Revista Veja*, São Paulo, 1.350 (30):122, 27 jul. 1994.
- SANTOS, Milton. A esperança de uma globalização democrática. *O Estado de São Paulo*, 13 jul. 1998. Caderno A, p. 9. (Entrevistadora: Leda Beck).
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Compêndio de legislação do ensino normal*. São Paulo : Serviço de Legislação e Publicação, 1953.
- SOCORRO aos bancos já passa de R\$ 12 bilhões. *O Estado de São Paulo*, 1 jul. 1996. Caderno B, p. 12.
- SOROS, George. É urgente reformar o capitalismo global. *O Estado de São Paulo*, 31 jan. 1999. Caderno B, p. 8.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo : Nacional, 1977.