

Barbara Freitag (Praga)

**Ótica externa e olhar interno:
mudanças no sistema educacional brasileiro¹**

Prólogo

Nas Ciências Sociais modernas tornaram-se correntes duas estratégias de pesquisa: uma que busca o conhecimento sobre um tema ou problema da realidade social a partir da ótica do *observador externo*, alheio e neutro com relação ao seu objeto de estudos; outra que busca esse mesmo conhecimento a partir do olhar do *observador participante*, inserido no próprio contexto a ser estudado. A primeira estabelece o seu objeto de estudo aplicando-lhe *de fora* e à sua revelia os padrões de medida elaborados pelas Ciências Sociais. O segundo busca auscultar as tendências e a dinâmica interna do seu objeto, participando dos seus dramas e de suas aflições.

Jürgen Habermas (1981), um dos maiores sociólogos alemães vivos, defende a tese de que somente chegaremos a um conceito aceitável de Sociedade se procurarmos integrar as duas perspectivas: a do ator inserido na trama associada à perspectiva do observador externo. Para o herdeiro da teoria crítica de Frankfurt, trata-se de compreender a sociedade por dentro, a partir de suas vivências, de seu cotidiano, de suas práticas sociais inquestionadas (a «Lebenswelt» = mundo vivido) e, simultaneamente, por fora, a partir do seu funcionamento objetivo, analisando-se o plano econômico e político macro-estrutural (o mundo «sistêmico»).

Usarei essa tese habermasiana como «roteiro» de minha análise. Em um primeiro momento, procurarei focalizar a

¹ Palestra proferida na Universidade de Heidelberg (Alemanha), no contexto do Simpósio sobre o Brasil, realizada entre 7 e 9 de Dezembro de 1994 em Heidelberg. Esta palestra foi repetida em Berlim, onde o mesmo Simpósio foi reapresentado sob os auspícios do Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz de Berlim e do Consulado Geral do Brasil em Berlim.

realidade educacional brasileira como analisada a partir da *ótica externa*, tomando por base três conjuntos de documentos internacionais:

1. os Relatórios do Banco Mundial (1990-1994);
2. os Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano (1990-1994), publicados pelas Nações Unidas; e, finalmente,
3. os documentos sobre Educação de Base e Alfabetização, publicados pela UNESCO (e UNICEF) desde a realização da Conferência Internacional sobre o Analfabetismo no Mundo, realizada na Tailândia em 1990.²

Em um segundo momento, procurarei fazer referência aos estudos sobre educação realizados no próprio contexto brasileiro que procuram analisar e «explicar» a crise da educação brasileira, fazendo tributo aos «clássicos» (Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Maria J. Werebe e tantos outros) e aos «modernos» (L. A. Rodrigues da Cunha, Manfredo Berger, Moacyr de Góes, Moacir Gadotti, Vanilda Paiva, T. R. Neubauer da Silva, entre outros). Incluo nesse perspectiva os últimos documentos elaborados pelo MEC, considerando especialmente a documentação compilada durante a «Conferência Nacional de Educação para Todos» (realizada em Brasília em 1994), acrescida dos dados publicados no «Plano Decenal de Educação para Todos» (MEC, Brasília 1994).³

Finalmente, em um terceiro momento, procurarei desenvolver uma visão de síntese, fazendo um balanço das contribuições de ambas as óticas, procurando integrar, como sugere

² Cfr. também Documento Base publicado na ocasião pela Inter-Agency-Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank): *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s; World Conference on Education for All (5-9 March 1990 in Thailand)*, New York 1990.

³ Cabe dar destaque, neste contexto, a dois documentos adicionais: MEC: *Educação no Brasil: situação e perspectivas*, Brasília 1993, e MEC: *Linhas programáticas da educação brasileira*, Brasília 1993/1994.

Habermas, a ótica externa ou «perspectiva sistêmica» com o olhar interno ou a perspectiva do «mundo vivido».

Primeiro momento: ótica externa

Nos relatórios do Banco Mundial, da Comissão de Desenvolvimento das Nações Unidas e da UNESCO, publicados nessa década de 90, o Brasil é singularizado negativamente.

Segundo o Banco Mundial, o Brasil ostentou nas últimas duas décadas um crescimento geral da riqueza extraordinário (PIB entre 350 a 420 bilhões de dolares),⁴ o que permite enquadrá-lo entre os dez países mais ricos do mundo. Simultaneamente, o Brasil apresenta índices assustadores de pobreza (World Bank 1990: 3).

O crescimento da renda conseguiu elevar até mesmo a renda dos mais pobres,⁵ mas os serviços (saúde, habitação, transporte, educação, etc.) foram negligenciados. Os índices de mortalidade infantil são altos e a expectativa de vida é baixa;⁶ as taxas de escolarização primária e secundária também são baixas, comparando-se o Brasil com seus vizinhos latinoamericanos.

Desde 1990 vêm sendo publicados anualmente os relatórios das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano. Nestes relatórios, as discrepâncias foram tematizadas e sintetizadas em um novo «índice»: o *Human Development Index* (HDI), quer dizer, um índice do desenvolvimento humano.

⁴ O Banco Mundial dá em seu relatório de 1994 como PIB para o Brasil de 1992 o valor de US\$ 360.405 bilhões; o IESP (Instituto de Economia do Setor Público) dá para o mesmo ano o valor de US\$ 410.900 bilhões. (Essas divergências certamente se devem a fatores diferentes de correção da inflação.)

⁵ Em 1988, a renda per cápita dos brasileiros foi calculada (*World Bank Report*, 1990) em US\$ 2.120,00; em 1992, em US\$ 2.770,00 (*World Bank Report*, 1994).

⁶ Veja especialmente o *World Bank Report* 1993, dedicado particularmente à questão da saúde no mundo.

Em vez de hierarquizar os países segundo seu PIB ou sua renda média per capita, prática corriqueira entre os economistas (inclusive do Banco Mundial), os técnicos da Comissão para o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas desenvolveram um índice que leva em conta, ao lado dos indicadores econômicos, os coeficientes de concentração de renda, taxas de analfabetismo, escolarização básica, expectativa de vida, mortalidade infantil; ou seja, adicionalmente, indicadores das áreas de educação e saúde. Desenvolvimento Humano passa a ser sinônimo de «bem estar» e «qualidade de vida».

Nestes relatórios, a «nova» hierarquização das nações mundiais baseia-se no «indicador do desenvolvimento humano» recém criado. Se em 1990 o Brasil figurava em décimo lugar segundo a classificação do Banco Mundial, baseada exclusivamente no Produto Interno Bruto (PIB), ele «escorrega» para o 51. lugar, levando-se em conta o novo índice HDI. Em 1994, o Brasil figurava, no Relatório do Banco Mundial, em 12º lugar, mas somente em 63º lugar⁷ no Relatório das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (cfr. Relatórios respectivos, 1990 e 1994).

Em 1990, o Brasil integrava-se em um «continente perdido» (cfr. *Jornal do Brasil*, 24 de Junho de 1990). Seus vizinhos mais próximos (na escala HDI) eram o Paraguai, o Irak, Siri Lanka, a Romênia e Jamaica. A Comissão encarregada de elaborar o relatório expressava sua decepção na fórmula: «lost

⁷ Em 1990, o HDI (que varia de 0, o mais baixo índice, a 1, índice mais alto) era de 0,784. O Japão estava em primeiro, a Nigéria em último lugar. Em 1994, o HDI brasileiro foi calculado em 0,756. Esta queda no valor «objetivado» do «desenvolvimento humano» se deve em parte ao crescimento da concentração da renda no Brasil (cfr. «O Leão é manso com os Tubarões», em: *Veja*, 9 de Janeiro de 1994), mas em parte também ao fato que a lista dos países considerados aumentou de 130 (em 1990) para 173. Em 1994, intercalaram-se entre o Canadá (em primeiro lugar) e o Brasil países como a Checoslováquia, a Estônia, Lituânia, Rússia, Ucrânia, entre outros, num total de onze países. Daí a «queda» do Brasil do 51º para 63º lugar. (O último país da lista é Guiné.)

opportunities for development» (cfr UN-HDR 1990: 42). Nos quatro anos que se seguiram a esse primeiro relatório, a avaliação crítica e pessimista para o Brasil não foi revertida. A Comissão passou a diferenciar os dados para grupos étnicos (1993), para homens e mulheres e/ou por regiões no interior de um país. Analisando os dados brasileiros, a Comissão mostra que o HDI do sul do país (=0,838) situaria o Brasil em pé de igualdade com Portugal (em 42º lugar na lista); em contrapartida, os dados do Nordeste (HDI=0,549) deixariam o Brasil em 111º lugar, ao lado de El Salvador e da Bolívia (cfr. UN-HDR 1994: 115-116).

As distorções intoleráveis na distribuição da renda e a utilização inadequada e mal direcionada de fartos recursos para as áreas sociais são apontadas como causas do quadro desolador.

Em 1991, a Comissão destaca como pontos favoráveis para o Brasil: os baixos gastos na área militar (apenas 1 % do PIB) e os investimentos relativamente altos (6 % do PIB) na área de educação e saúde. Constata, entretanto, que a metade da população brasileira precisou contentar-se com apenas 10 % da riqueza geral produzida, e que os investimentos na área educacional acontecem segundo um mecanismo de distribuição perverso: investiu-se mais na educação universitária que na primária. Enquanto somente 1 % da população estava sendo beneficiado com o ensino superior, este recebia quase 20 vezes mais recursos que a educação primária (cfr. UN-HDR 1991; veja-se também *Jornal do Brasil*, 23 de Maio de 1991).

Examinando-se os dados e as estatísticas publicadas pela UNESCO desde 1990, o Brasil ganha destaque como uma das nações com a maior taxa de analfabetismo no mundo contemporâneo (18,7 %). Na América Latina, o Brasil somente é ultrapassada pelo Haiti (com 47 %), a Guatemala (com 45 %), El Salvador (27 %), Honduras (27 %) e a Bolívia (22 %) (cfr. UNESCO: *World Statistical Indicators* 1990: 50). Enquanto a Argentina, o Chile, o México e outros países da América Latina atingem os padrões de escolarização dos países do Primeiro

Mundo, o Brasil aproxima-se perigosamente (no que concerne os indicadores educacionais) dos padrões africanos, ou seja, de padrões de Quarto Mundo.

A Argentina apresenta (desde 1980) taxas de escolarização dos seis aos quatorze anos que variam entre 84 % (aos seis anos) para 96 % (aos dez anos) para 74 % (aos quatorze anos). Para as mesmas faixas etárias, as taxas no Brasil são respectivamente 21 %, 54 % e 60 %; e para Cuba, 100 %, 99 % e 78 %. Somente na quarta série primária, no grupo de crianças da faixa dos nove anos, o Brasil chega (com 88 %) perto dos níveis do Chile (93 %), Argentina (96 %) e Cuba (100 %) (cfr. UNESCO / OREALC 1990: 48-49; veja-se também *World Bank Report* 1994: 255, tab. 28).

Em 1984, as taxas de reprovação na primeira série primária são estimadas pela UNESCO em 54 % no Brasil, 45 % no Peru, 36 % no Equador e na Colômbia, e 10 % no Chile. Na quarta série primária, essas taxas se nivelam em torno dos 10 % em quase todos os países mencionados, mas no Brasil ainda atinge 20 % (cfr. UNESCO: *Banco de Dados / Boletim* 18 [1989], pág. 47).

Em realidade, a situação da repetência no Brasil é muito mais grave. Klein / Ribeiro (1991) alertaram para os riscos de uma perigosa «cultura da repetência», em que os verdadeiros índices são disfarçados atrás das práticas do «aconselhamento» e dos «repetentes aprovados». No caso do «aconselhamento», trata-se de uma prática de retirar o aluno ameaçado de reprovação da escola antes das provas finais; ele conta, assim, como «evadido», que se rematricula no ano seguinte como aluno «novo» (mas que em verdade é repetente). No caso dos «repetentes aprovados», trata-se de um instrumento perverso de dividir as primeiras séries em A, B, C, passando-se o aluno como «aprovado» do nível C, para o B ou A, quando em verdade ele é um autêntico «repetente». Por isso, Castro / Araújo e Oliveira (1993: 14) concluem: «não ocorre evasão precoce, mas sim há altas taxas de repetência», bem maiores do que as oficialmente admitidas.

Enquanto a Argentina, México e Cuba apresentam uma taxa de analfabetismo na faixa etária dos jovens de 15 a 29 anos de 1 % ou abaixo, o Brasil apresenta uma taxa de 10 % para a mesma faixa etária. Na população adulta, acima de 40 anos, essa taxa é de apenas 7,5 % para a Argentina e Cuba, enquanto no Brasil ela atinge 35,5 % (cfr. UNESCO / OREALC 1990: 50-51; veja-se também UN-HDR 1994: 186-187, tab. 15 «Education Imbalances»).

Esses dados realmente são alarmantes, levando-se em conta as enormes somas dispendidas pelo Brasil nos mais variados projetos de alfabetização de adultos, desde a Campanha Nacional de Educação Rural (1952), Campanha Nacional contra o Analfabetismo (1956), os movimentos de Cultura Popular e de Educação de Base e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo dos anos 60, até a criação do MOBREAL nos anos 70 e sua transformação em EDUCAR, nos anos 80, até a suspensão desta, nos anos 90 (cfr. Paiva 1984). Os governos brasileiros têm se sucedido, anunciando planos de erradicação do analfabetismo, sem, contudo, conseguir reverter o quadro.⁸

Estes dados falam por si e confirmam a tese da equipe de técnicos das Nações Unidas: apesar de recursos «fartos» investidos na área educacional no Brasil, os resultados são magros; e mais, os recursos são mal aplicados (disproporção entre custos diretos e indiretos) ou até mesmo desviados (malversação, corrupção, uso indevido para outras áreas) (cfr. UN-HDR 1990: 42).

Carlos Lessa registrou coeficientes alarmantes para o ensino de primeiro grau: 55 % dos recursos destinados aos alunos perdiam-se nas malhas da burocracia (custos indiretos), confir-

⁸ Segundo estimativas recentes e confiáveis de Castro / Araújo e Oliveira (1993: 21), o número absoluto de analfabetos no Brasil se movimenta em torno de 39,5 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade (em 1990) e 38,7 milhões estimados para o ano 2010, passando da marca de 40 milhões no ano 2000.

mando, a partir da ótica interna, plenamente as críticas feitas pelos organismos internacionais.⁹

O segundo momento: o olhar interno

Quando lemos os diagnósticos feitos pelas equipes de técnicos do Banco Mundial, das Nações Unidas e da UNESCO durante os anos 90, não podemos deixar de perguntar:

1. Estariam esses diagnósticos corretos?
2. Seriam satisfatórias as explicações neles dadas?
3. Seriam as terapias sugeridas capazes de reverter o quadro pessimista pintado?

Minha crítica ao «Índice do desenvolvimento humano» (HDI) não se volta contra o que ele expressa e denuncia (pois nisso ele está correto), mas contra aquilo que ele omite e não denuncia. Seus autores confundiram «desenvolvimento humano» com «bem estar». Um «verdadeiro» índice do desenvolvimento humano (HID), teria, no meu entender, que incluir aspectos

⁹ Numa série de reportagens publicada pela *Folha de São Paulo* sobre a «República da Ignorância» (Setembro a Dezembro de 1991), os exemplos se multiplicaram, denunciando-se inclusive o «fracasso» da experiência dos CIEPs, de responsabilidade de Darcy Ribeiro durante os dois governos de Leonel Brizola no Rio. Segundo os cálculos de Marly de Abreu Costa, um aluno do CIEP custava US\$ 1457,00 por ano, enquanto um aluno da escola municipal comum no Rio custava apenas US\$ 468,00 (cfr. matéria publicada no Caderno 1 de 8 de Setembro de 1991, pág. 15, da *Folha de São Paulo*).

Cálculos semelhantes foram realizados posteriormente para os CIACs (Centros Integrados de Assistência à Criança) do governo Collor, e até mesmo para os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança) do governo Itamar. Os altos custos desses projetos «inovadores» são justificados pelos seus idealizadores defensores com outros argumentos: os elevados custos decorrem de custos de construção (de prédios novos da marca de Oscar Niemayer ou do arquiteto Lelé), por um lado, e por outro, das prestações de serviços (dentário, médico, esportivo, bibliotecário) além das aulas diárias ministradas.

políticos e humanos tais como liberdade política, cidadania, respeito aos direitos humanos, defesa do meio ambiente, preservação da paz interna e externa, entre outros.

Incluindo-se tais critérios, seria impossível comparar o Brasil com o Irak, Siri Lanka, Servia, Bosnia-Herzegovina, África do Sul ou outros países envolvidos em guerras civis, étnicas, religiosas ou em conflitos belicosos com seus vizinhos.

Em favor do Brasil pesaria a sua redemocratização plena e não sangrenta, depois de 21 anos de autoritarismo (reinstaurando-se todos os direitos políticos e assegurando-se novamente os direitos humanos), a ausência de conflitos religiosos, como observados até recentemente na Irlanda do Norte, ou conflitos raciais, como ainda virulentos sob o governo de Nelson Mandela na África do Sul, ou até mesmo a ausência de guerra civil, como observadas em Siri Lanka ou na antiga Iugoslávia. Se houvesse um esforço de incluir esses aspectos no HDI, o Brasil certamente melhoraria o seu «ranking» na escala subjacente ao HID, saltando do 63º lugar (1994) para um lugar fictício entre 63º e 42º (perto de Portugal).

Os relatórios mundiais têm a vantagem de situar o Brasil no contexto de 130 nações (em 1990) e 173 nações (em 1994), examinadas em seu conjunto, permitindo comparações ao mesmo tempo benéficas e dolorosas. Em consequência da abrangência desses relatórios, eles por vezes pecam em profundidade e diferenciação dos dados, omitindo causas históricas e condições macro-estruturais que os geraram. Por isso, torna-se necessária e enriquecedora a complementação dos estudos, a partir do olhar interno. Esse permite reconstruir, no decorrer do processo histórico, os momentos decisivos da educação brasileira, fornecendo senão uma explicação «lógica», uma compreensão sociológica da situação de hoje. Essa compreensão do funcionamento dos mecanismos políticos e econômicos que determinam o processo educacional no interior da sociedade brasileira podem fornecer a chave para a compreensão do passado e oferecer os elementos para uma correção do processo no presente e no futuro.

Economistas, sociólogos, cientistas políticos e antropólogos, preocupados em compreender a «realidade brasileira», convergem em seus estudos em pelo menos um ponto: a «realidade brasileira» tem suas origens em três períodos decisivos para a formação da Nação brasileira:

1. três séculos de colonialismo português (1500-1822),
2. três décadas de intensa industrialização na «era Vargas» (1930-1954) e
3. vinte e um anos de Regime Militar (1964-1985).

A reconstrução das «Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil» (Werebe 1993) para esses três períodos permite concretizar o olhar interno e mergulhar no interior do «mundo vivido», conforme sugerido por Habermas (1981). Reincidiremos sobre as práticas cotidianas, a tradição do sempre igual, partilhando um saber que «todos» têm, mas que, à luz das críticas externas, focaliza, sob outra luz, suas raízes históricas e suas consequências políticas.

Ao recapitular este saber, não estou renovando, mas confirmando e reassegurando de forma intersubjetiva o que todos já sabem: a crise permanente da educação brasileira.

O período colonial (1500-1822)

Na interpretação de Cardoso / Faletto (1969), que coincide em linhas gerais com os estudos econômicos de Celso Furtado (1962) e Caio Prado Júnior (1970) e até mesmo do Gilberto Freyre de *Casa Grande e Senzala* (1939), a economia brasileira baseava-se no latifúndio, na monocultura e na mão-de-obra escrava. A produção voltada para o mercado mundial (daí o «modelo agroexportador») era assegurada por escravos importados da África que dispensavam de qualquer forma de educação. Tanto a Coroa Portuguesa quanto a Igreja Católica, que durante o período colonial controlavam o processo educacional no Brasil, não demonstravam nenhum interesse especial

em institucionalizar um sistema de ensino além dos limites restritos às necessidades econômicas e políticas imeditas do Brasil colonial (Azevedo 1964; Fernandes 1969; Freitag 1975; Berger 1976).

Encontram-se aqui as «raízes» da «República da Ignorância», denunciada pela *Folha de São Paulo* em sua série sobre a crise da educação brasileira.¹⁰

O período Vargas (1930-1954)

Em 1930, apoiado pelo movimento dos tenentes e pela classe trabalhadora urbana, Vargas tornou-se Presidente da República através de um golpe de Estado. Depois de um breve interlúdio democrático, transformou o seu governo em ditadura (1937-1945), sendo posteriormente reeleito pelo sufrágio universal para o período de 1950-1954 que terminaria com o seu suicídio. Neste período, o governo tentou modernizar a sociedade brasileira, fazendo o pacto com as velhas oligarquias, a classe operária urbana, os militares e os modernos setores financeiros (cfr. Bodea 1991). Fazia parte deste processo de modernização, além da «substituição de importações» e da reorganização do poder político fora do «eixo do café com leite», a implementação de um sistema educacional oficial, até agora ausente no Brasil.

Durante as diferentes gestões de Vargas foi lançada a primeira legislação educacional brasileira, que determinava a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, a gratuidade neste nível de ensino oficial. Foram implementadas as primeiras escolas profissionalizantes (ensino técnico), de responsabilidade

¹⁰ No final do século XIX, a população «livre» contava aproximadamente nove milhões de pessoas, das quais somente 16 % eram alfabetizadas. Pouco antes da abolição da escravatura, em 1888, ainda havia 1,5 milhões de escravos, dos quais somente 0,1 % sabiam ler e escrever (cfr. Freitag 1976: 26, com dados de Azevedo 1964).

da União, e as primeiras Universidades públicas (cfr. Schwarzmann / Bomeny 1984).

Se o Brasil perde na comparação com seus vizinhos latino-americanos no que concerne os indicadores educacionais mais elementares, é preciso ter em mente que a primeira política educacional promovida pelo Estado inicia-se somente no século XX, quer dizer um século depois da proclamação da independência brasileira. Enquanto isso, os países de colonização espanhola já tinham universidades, fundadas pela Coroa de Espanha e pelo Vaticano, meio século depois da descoberta das Américas por Colombo (cfr. Steger 1974).

O enorme atraso do Brasil com relação aos seus vizinhos latinoamericanos, no que concerne a educação em geral (da primária à superior), tem sua origem nessa diferença dos padrões de colonização e das estratégias diferentes dos dois países colonizadores.

Mas é claro que não justifica, por que o Brasil independente demorou tanto tempo para tomar as primeiras medidas para recuperar o atraso, devido às diferentes estratégias de colonização de Portugal e Espanha.

O Regime Militar (1964-1985)

O período do autoritarismo militar que seguiu ao Golpe de Estado de 1964 é decisivo para compreender a crise educacional brasileira de hoje. A «internacionalização do mercado interno» significava a retomada, sob novas bases (agora amplificadas e com uma produção mais diversificada), do antigo modelo «agroexportador». Para assegurar as altas taxas de crescimento econômico, os salários foram congelados, o consumo de bens manufaturados «aristocratizado», o volume de exportações aumentado e diversificado, incluindo agora produtos industriais e semi-manufaturados, sob a égide de um Estado autoritariamente reestruturado.

Três paradoxos caracterizam a reorganização deste Estado:

1. o favorecimento da economia de mercado associado à crescente intervenção governamental que resultou em um maior «dirigismo» da economia pelo Estado;
2. a criação e o fortalecimento de empresas estatais, acompanhada de uma política protecionista, de cunho nacionalista, do mercado interno;
3. a intervenção do Estado (via política tributária e salarial), assegurando a concentração crescente da renda nas mãos de uma «burocracia estatal» (Cardoso), acompanhada da pauperização das massas urbanas e rurais.

Baixos salários, controlados pelo Estado, proibição de greves, censura da imprensa e dos meios de comunicação de massa, controle dos sindicatos, violação dos direitos humanos, abertura seletiva ao capital privado, transformaram-se nas condições internas para manter em vigor este modelo do «milagre» brasileiro (Furtado 1977; Fernandes 1976).

Encontra-se aqui a chave para a compreensão da questão da concentração crescente da renda, denunciada pelos Relatórios internacionais, que hoje é uma das mais crassas da América; concentração essa que «pesa» tão negativamente no cálculo do HDI brasileiro (cfr. UN-HDRs 1990-1994).

Durante o Regime Militar, à semelhança dos outros dois períodos já comentados, a educação foi ajustada ao modelo econômico e político, entre outras, com a ajuda de técnicos americanos (tratados MEC-USAID) e internacionais (Banco Mundial). O sistema educacional brasileiro foi todo reformado, transformando-se o modelo anterior, inspirado na tradição pedagógica francesa, em um sistema «novo», agora inspirado na tradição e filosofia pedagógica anglosaxônica (cfr. Góes / Rodrigues da Cunha 1985).

Durante o Regime Militar foi criado o MOBRAL que cooptou partes da metodologia de alfabetização de Paulo Freire, omitindo sua «conscientização política», com os resultados que já conhecemos. Foi ampliado o ensino primário compulsatório de quatro para oito anos e decretado obrigatório o ensino

profissionalizante no segundo grau, em escolas públicas e privadas. Também foi elaborada uma nova lei universitária (1968) com o objetivo de «despolitizar» as universidades e transformar o ensino de terceiro grau em um instrumento da promoção do crescimento econômico, seguindo-se, na época, os paradigmas da economia da educação de Schultz.

Encontram-se aqui as raízes para a distorção denunciada no UN-HDR 1991 de investimentos excessivamente altos para o terceiro grau em detrimento do primeiro grau de ensino.

A política educacional brasileira deste período autoritário que «inovou» com resultados positivos e negativos o sistema educacional brasileiro (como veremos no terceiro momento), foi, entre outros, um instrumento tecnocrático para reforçar os esquemas de concentração, incluindo no rol dos privilégios a própria educação, sob a forma de «capital cultural» (Pierre Bourdieu), acumulado pela classe no poder (cfr. Fernandes 1986).

O olhar lançado sobre o «mundo vivido», a vivência interna da realidade social e educacional da sociedade brasileira, como retratada e refletida pelos intelectuais e cientistas brasileiros, complementa a análise dos documentos internacionais, apresentados no início, como «ótica externa». Graças à perspectiva interna, foi possível localizar as origens históricas da crise da educação hoje, focalizando-se alguns mecanismos de inclusão e exclusão, privilegiamento e desprivilegiamento, poder e opressão. Um desses mecanismos é (e sempre foi) o próprio sistema educacional.

Terceiro momento: visão de conjunto

Ao abordar a questão da educação brasileira a partir de duas óticas, a externa e a interna, deixei guiar-me pela proposta habermasiana de integrar a perspectiva sistêmica à perspectiva do mundo vivido, com a promessa de um ganho em conhecimento real.

A visão de conjunto sugerida por Jürgen Habermas permite ponderar, selecionar, aprofundar e rejeitar os fatos apresentados e discutidos de forma unilateral por uma ou outra ótica. Associando o olhar objetivante e frio do observador externo, que se «arvora a ser Deus», à vivência subjetiva do ator envolvido na trama e atingido pelas «grandezas» e «misérias» da vida cotidiana, torna-se possível corrigir distorções introduzidas por ambas as óticas: desconhecimento dos fatos, nacionalismo e masoquismo exacerbados, julgamentos precipitados ou demasiadamente contextualizados. Mas a visão de conjunto também revela coincidências surpreendentes, complementações, reforço na argumentação levantada por vozes críticas dentro e fora do país.

Assim, a ótica externa e o olhar interno pintam o mesmo quadro: pobreza excessiva da grande maioria do povo brasileiro, devida à alta concentração de renda; altos índices de mortalidade, baixos níveis de expectativa de vida, índices inaceitáveis de analfabetismo, baixos índices de escolarização, devidos não à falta de recursos para as áreas sociais, mas à incompetência, incorreção, corrupção e irresponsabilidade de parte dos governantes das décadas passadas (Jaguaribe 1986a e 1986 b).

Quanto aos dados apresentados pelos Relatórios internacionais, há pouco a questionar, pois eles são fornecidos pelas próprias Secretarias de Educação (municipais e estaduais) e encaminhados, via o Departamento Internacional do MEC, aos organismos internacionais. Na pior das hipóteses, eles estão «maquiados», atenuando os aspectos mais gritantes da questão (cfr. Castro / Araújo e Oliveira 1993; Klein / Ribeiro 1991).¹¹

¹¹ No que concerne as estatísticas educacionais brasileiras, torna-se urgente, urgentíssimo, fazer um novo Censo Escolar, sério, exaustivo, confiável. O último (e único jamais feito) remonta ao governo João Goulart e foi realizado em 1963. Seus dados foram negligenciados pelo Governo Militar que assumiu o poder em 1964. Os cientistas sociais baseiam-se em estatísticas ultrapassadas, muitas vezes antiquadas de cinco a dez anos e ainda assim pouco confiáveis. Para resolver o problema da Educação no Brasil para o ano 2000, é preciso ter estatísticas corretas, depuradas das

Os estudos mais detalhados, realizados pelos cientistas sociais brasileiros, muitas vezes trazem à tona informações mais precisas (veja-se a «cultura da repetência» e a falsificação consciente ou inconsciente dos dados estatísticos), aprofundam e radicalizam as críticas, questionam as políticas federais, estaduais e municipais e propõem soluções que merecem a atenção tanto dos nossos governantes como dos críticos internacionais,¹² sediados no Banco Mundial, nas Nações Unidas em Nova York ou Genebra.

A visão de conjunto permite diferenciar melhor a análise da questão, buscar melhores explicações, ponderar as críticas merecidas, rejeitar as incabidas e sugerir as estratégias mais adequadas para a solução dos problemas mais prementes.

É possível afirmar contra os críticos internacionais e os masoquistas nacionais que nem tudo está perdido na área da educação brasileira. Há, até mesmo, razões para um certo otimismo como há saídas dignas para os problemas apontados, como tentarei mostrar em sete «visões síntese».

1. A comparação internacional permite dizer que o Brasil é o país que desde a Guerra do Paraguai não desencadeou nem teve conflitos bélicos com outros países (especialmente seus vizinhos), excetuando-se a participação restrita do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Enquanto isso, a Argentina teve sua Guerra das Malvinas, o Iraque a Guerra do Golfo, Sri Lanka (citada como «good boy» nos Relatórios internacionais) uma guerra civil sangrenta. O Brasil ainda mantém seus conflitos raciais bem abaixo dos níveis dos USA e da África do Sul (cfr. UN-HDR 1993). Nem mesmo a violência

distorções dos (falsos) dados de evasão e repetência, gastos em educação, etc. (cfr. denunciado por Castro / Araújo e Oliveira 1993).

¹² Veja-se, por exemplo, a inclusão de um texto de Cristóvam Buarque: «Brazil: From Inequality to Aparthation», como «Background Paper» para o Relatório do Desenvolvimento Humano das Nações Unidas de 1994 (UN-HDR 1994: 129).

- urbana e o narcotráfico, presentes no país, atingiram os níveis até agora observados na Colômbia, nos USA e até mesmo nos países Europeus. Em suma: O Brasil tem jeito!
2. O Brasil conseguiu redemocratizar-se, depois de 21 anos de ditadura militar, sem banho de sangue e com ampla participação popular (movimento das «diretas já», eleições presidenciais e locais «limpas» e controladas pelos tribunais Eleitorais). Há uma mídia livre e vigilante no país (que provocou o «impeachment» do Presidente Collor, denunciou o escândalo da Comissão do Orçamento no Congresso, ajudou a moralizar politicamente o país). Houve anistia aos políticos exilados (como Brizola, Arraes, Gabeira) que puderam fazer as suas carreiras políticas no Brasil redemocratizado. Novas forças e novos partidos políticos (PT, PSDB) emergiram, renovaram-se os quadros dos políticos «biônicos», pelo sufrágio universal. Vejam-se as últimas eleições para o Congresso Nacional (1994), onde até mesmo as mulheres (como Benedita, Marina Silva, Esther Grossi, Eva Blay, entre outras), algumas de origem extremamente humilde, conseguiram entrar com elevado número de votos. Em suma: A redemocratização foi dolorosa e sofrida, mas provou que as instituições democráticas no Brasil dos anos 90 funcionam.
 3. O Congresso votou uma nova Constituição em 1988, que, com todos os defeitos, é mais democrática que todas as anteriores. Essa Constituição acaba de ser reformulada, conforme previsto, e terá de sofrer novas correções. Apesar das demoras, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborada e votada pela Câmara, aguardando a aprovação, pelo Senado, no ano de 1995 (cfr. M. F. Pinheiro 1991). Portanto: Há uma base legal para o trabalho político dos governantes futuros com legitimação popular assegurada.

4. A primeira década depois dos governos militares mostrou que apesar das «crises de governo», da suposta «ingovernabilidade» do país e dos incessantes «escândalos» políticos que abalaram os três poderes (o «impeachment» presidencial do Executivo, a cassação de mandatos de Deputados envolvidos no «escândalo do orçamento», a prisão de juizes envolvidos em corrupção no caso do INPS / IAPAS), as instituições democráticas se revelaram ser mais fortes, as leis (bem ou mal) estão sendo respeitadas. Isto é: A redemocratização se fez dentro das instituições legais, acompanhada de uma crescente moralização política dessas instituições, respeitando-se as liberdades do cidadão.
5. Vários planos econômicos se sucederam para estabilizar a economia brasileira nesta última década (Plano Cruzado, Plano Collor, Plano Real), que procuram controlar a inflação, reduzir a dívida externa, conter a dívida interna, sanear os gastos públicos. A «cultura da inflação», que até agora mostrou grande capacidade de sobrevivência no Brasil, começa a ser desmontada, a exemplo do México, da Argentina e do Chile que conseguiram estabilizar suas economias. A população brasileira votou maciçamente em Fernando Henrique Cardoso como Presidente graças ao «seu» Plano Real (1994). A maioria da população brasileira votou pela estabilidade econômica e contra a «cultura da inflação». O Brasil tem tudo para dar certo!
6. Nem todas as críticas feitas pelos observadores externos e os analistas internos com relação à crise da educação brasileira têm fundamentos. As estatísticas dos últimos cinquenta anos mostram que nem tudo deu errado no campo da educação, havendo «ganhos» a registrar que precisam ser contabilizados positivamente:
 - a) As taxas de analfabetismo no Brasil apresentam uma tendência decrescente: 40 % em 1960; 34 % em 1970, 25 % em 1980, 18,7 % em 1990; 14,2 % (estimativas) para o ano

- 2000 (Freitag 1991 e 1992). E, uma tendência crescente na razão direta do aumento das faixas etárias. Quer dizer, o analfabetismo está literalmente «morrendo» (com o envelhecimento dos adultos acima de 40) e sendo erradicado na base (com o crescimento das taxas de escolarização) (cfr. *Plano Decenal 1993-2003* 1994: 101, tab. 6).
- b) A capacidade da rede de ensino de primeiro grau aumentou nesses últimos 50 anos quase *dez* vezes, enquanto a população global aumentou *quatro* vezes (em 1945, havia 3,5 milhões de crianças matriculadas no primeiro grau; em 1990, 24 milhões, com um primário ampliado de quatro para oito anos de escolaridade). As taxas de escolarização cresceram para a faixa etária de sete a quatorze anos de 36,2 % (em 1950) para 86,9 % em 1990 (cfr. *Plano Decenal 1993-2003* 1994: 110-111, tab. 9). Em 1991, já teria atingido 88,0 % (cfr. *World Bank-Report* 1994: 225).
- c) Em nível secundário e universitário, houve uma expansão extraordinária de matrículas. No secundário, houve um crescimento de 200 % (na década de 1970 a 1980) e de 110 % (1980-1990), quer dizer, para a faixa etária dos estudantes de 15 a 18 anos (cfr. OREALC / UNESCO 1988, 1989, 1990, 1991). No nível universitário, a expansão foi de 500 % nos últimos vinte anos. O ensino privado foi grandemente responsável por esse considerável aumento quantitativo, em parte, em detrimento da qualidade. Em 1970, contavam-se 425.500 universitários matriculados em universidades brasileiras, em 1991 eram 1.581.900 (cfr. MEC 1993: 48, tab. 7). Há um esforço considerável de qualificar o corpo docente das universidades federais e estaduais públicas, criando-se um plano de carreiras e oportunidades sem par de qualificação no exterior e no país para doutoramento e pós-doutoramento (cfr. MEC 1993: 50-51, tab. 9-10).
- d) Registram-se esforços substanciais na implementação e expansão do ensino profissionalizante no segundo grau e no sistema informal de ensino (SENAI, SENAC, etc.) (cfr. MEC 1993: 43-46).

Em síntese: Os dados podem ser interpretados duma maneira mais otimista do que a maioria dos comentários internacionais e nacionais faz supor.

7. O Brasil, comparado aos seus vizinhos e mesmo aos padrões do Primeiro Mundo (por tudo que foi exposto anteriormente), tem quadros de especialistas competentes, capazes de idealizar e concretizar reformas de base em todos os campos dos chamados «indicadores do desenvolvimento humano». Nas últimas décadas, estes quadros não foram devidamente aproveitados para a construção de um Brasil mais justo e mais digno, por razões aqui elucidadas. Desde a redemocratização do país, este quadro tem sido revertido. Cientistas Sociais e Educadores de renome têm tido ocasião de assumir secretarias e pastas importantes em todos os três níveis administrativos. O melhor exemplo é a eleição recente de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e crítico das «misérias» e «injustiças» da realidade brasileira nos anos 60, 70 e 80, para Presidente da República (1995-1999). Mas outros nomes precisam ser lembrados, especialmente para a área de educação. Aqui merecem destaque: Darcy Ribeiro, para Senador (1990-1998), Florestan Fernandes para Deputado Federal (1986-1994), que deram contribuições importantes para a «confecção» da nova LDB. Paulo Freire como Secretário de Educação, Marilena Chauí como Secretária da Cultura, ambos do governo petista de Erundina em São Paulo; Esther Grossi como Deputada Federal do PT, recentemente eleita (1995-1999); Silke Weber, Secretária de Educação do governo Arraes no Pernambuco; Edivaldo Boaventur, Secretário de Educação da Bahia, e assim por diante, sem esquecer, o Ministro da Educação do governo Itamar Franco, historiador, Murílio de Avelar Hingel; e o do atual governo, ex-reitor da Universidade de Campinas (UNICAMP), Paulo Renato Souza.

Se o ideal platônico de uma «República dos Filósofos» dificilmente será atingido no Brasil ainda neste final de

milênio, tudo indica, porém, que no milênio vindouro tanto representantes das classes oprimidas quanto intelectuais e cientistas brasileiros não ficarão à margem dos processos de humanização da sociedade brasileira, contribuindo para acelerar a implementação de uma sociedade mais justa no Brasil, o «País do Futuro» (como sonhava, em 1941, Stefan Zweig).

Uma última frase para terminar: Ha unanimidade entre os analistas externos e internos: O Brasil só continuará sendo um país subdesenvolvido nos próximos anos e décadas por «malandragem», pois tem todas as condições materiais, políticas e econômicas, mas também culturais, intelectuais e históricas para deixar de ser um «continente perdido», integrando-se na ciranda das Nações democráticas, preocupadas em implementar justiça e solidariedade entre seus cidadãos.

Bibliografia

- Azevedo, Fernando de (1964): *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Berger, Manfred (1976): *Educação e Dependência*, Porto Alegre; São Paulo: EDUFRS; Difel.
- Bodea, Miguel (1991): *Trabalhismo e Populismo: o caso do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre: EDUFRS.
- Buarque, Cristóvam (1994): «Brazil: From Inequality to Aparthation», «Backgroundpaper» para o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1994, Nova York: UNDP.
- Cardoso, Fernando Henrique / Faletto, Enzo (1971): *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México; Argentina; Espanha: Siglo Veintiuno.
- Castro, Claudio de Moura / Araújo e Oliveira, João Batista (1993): *Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação de governo*, São Paulo: Instituto Herbert Levy.

- Cunha, Luiz Antônio Rodrigues da / Góes, Moacyr de (1985): *Golpe na Educação*, Rio de Janeiro (veja-se também Cunha, Luiz Antônio Rodrigues: «El caso brasileiro», em: UNESCO / OREALC 1989: 111-223).
- Fernandes, Florestan (1976): *Circuito Fechado*, São Paulo: HUCITEC.
- Fernandes, Florestan (1965): *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, 2 vols., São Paulo: Dominus Editora.
- Freitag, Barbara (1975): *Die brasilianische Bildungspolitik*, München: Fink.
- Freitag, Barbara (1991): «Wirtschaftsentwicklung und Bildung in Brasilien», em: *Lateinamerika: Analysen — Daten — Dokumente* 16 (número especial sobre o Brasil: «Brasiliens Modernisierung unter Collor»), págs. 87-102.
- Freitag, Barbara: «Alfabetização e desenvolvimento social no Brasil», em: *Interdisciplinaridade: Revista Tempo Brasileiro* 108 (Janeiro - Março de 1992), págs. 69-82.
- Freyre, Gilberto (1945): *Brazil: An Interpretation*, Nova York (versão brasileira: *Interpretação do Brasil*, Rio do Janeiro: José Olympio, 1947).
- Freyre, Gilberto (1962): *Casa Grande e Senzala*, Rio do Janeiro: José Olympio.
- Furtado, Celso (1969): *A formação econômica do Brasil*, Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, Celso (1977): *Análise do modelo brasileiro*, Rio do Janeiro: Civilização brasileira.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- IBGE (=Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (1991): *Anuário Estatístico do Brasil: 1990*, Rio do Janeiro: IBGE.
- Jaguaribe, Helio / Santos, Wanderley Guilherme dos / Abreu, Marcelo de Paiva / Fritsch, Winston / Ávila, Fernando Bastos de (eds.) (1986): *Brasil, 2000: para um novo pacto social*, Rio do Janeiro: Paz e Terra.

- Jaguaribe, Helio / Silva, Nelson do Valle e / Abreu, Marcelo de Paiva / Ávila, Fernando Bastos de / Fritsch, Winston (eds.) (1986): *Brasil: Reforma ou Caos*, Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- Klein, R. / Ribeiro, S. C. (1991): «O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência», em: *Relatório de pesquisa e desenvolvimento* 24/94 (1991).
- MEC (=Ministério de Educação) (1993a): *Educação no Brasil: situação e perspectivas*, Brasília: MEC
- MEC (1993b): *Linhas programáticas da educação brasileira 1993/1994*, Brasília: MEC.
- MEC (1994): *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, Brasília: MEC.
- Paiva, Vanilda (ed.) (1984): *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*, Rio do Janeiro: Graal.
- Pinheiro, Maria Francisca Sales (1991): «O público e privado na Educação Brasileira: o conflito na Constituinte (1987-1988)», tese de doutoramento aprovada na UnB, Brasília.
- Prado Júnior, Caio (1984): *História econômica do Brasil*, São Paulo: Brasiliense.
- Schwarzmann, Simon / Bomeny, Helena Maria / Costa, V. R. (1984): *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP.
- Steger, Hans-Albert (1970): *As universidades no desenvolvimento social da América Latina*, Rio do Janeiro: Tempo Brasileiro.
- UN-HDR (1991-1994): = United Nations: *Human Development Report*, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (=United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1990a): *Basic Education and Illiteracy: World Statistical Indicators*, Paris: Office of Statistics.
- UNESCO (1990b): *Compendium of Statistics on Illiteracy: 1990 Edition*, Paris: Office of Statistics (Statistical Reports and Studies; 31).

- UNESCO / OREALC (=Oficina Regional para Educación en América Latina y Caribe) (1988): *Alternativas de alfabetización en América Latina y Caribe*, Santiago: UNESCO; OREALC.
- UNESCO / OREALC (1989): *Educación en la transición a la democracia: casos de Argentina, Brasil y Uruguay*, Santiago: UNESCO; OREALC.
- UNESCO / OREALC (1990): *Analfabetismo y alfabetización: mesa redonda*, Santiago: UNESCO; OREALC.
- UNESCO / UNICEF (=United Nations Children Funds) (1990): *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s; Background Document; World Conference on Education for All*, Nova York: UNESCO; UNICEF.
- Werebe, Maria J. (1994): *Grandezas e misérias da educação no Brasil*, São Paulo: Cortez (reedición).
- World Bank (1990-1994): *World Development Reports: 1990/1991/1992/1993/1994*, Oxford: Oxford University Press.