

DIVONZIR ARTHUR GUZZO

---

## ENSINO DE 1º GRAU: UM ENSAIO DE PROSPECTIVA

Notas preparadas para conferência no Seminário "Análise Prospectiva do Ensino de 1º Grau" promovido pela Secretaria de Educação e Fundação Educacional do Distrito Federal com apoio do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, em 11 de junho de 1976.

## 1 – PLANEJAMENTO, UTOPIA, PROSPECTIVA

É quase um consenso, não só entre a opinião pública, mas até mesmo entre alguns profissionais do ramo, ver no planejamento um exercício de projeções para o futuro destinado a estabelecer normas de comportamento para um setor de atividades sociais ou para a sociedade como um todo.

Não obstante, isto é, quando menos, um equívoco. Para não dizer, desde logo, que é um absurdo ou uma impossibilidade. Afinal, não passa de ficção científica - com um forte sentido contestador - a situação de Alphaville.

O processo de planejamento é, antes de tudo, um instrumento - usado em maior ou menor grau - de sistematização da formulação de políticas (policies) quando está dada a estrutura de geração e mobilização do Poder (politics). E de organização e coordenação das ações de implementação destas políticas, enquanto técnica de programação e orçamento(1).

Daí dever-se situá-lo muito mais corretamente como uma técnica social que permite jogar melhor com as probabilidades históricas de uma dada formação social. E, nessa acepção, deve-se ainda aceitá-lo não apenas como um modo sistemático e organizado de aplicação das ciências sociais - uma técnica, portanto - mas igualmente como uma arte, enquanto aplicação criativa da sensibilidade e da imaginação.

Talvez aí resida uma perspectiva mais adequada para se enfrentar o desafio proposto neste seminário: "ampliar o quadro de referência de educadores profissionais vinculados ao sistema educacional do Distrito Federal (...) e (...) levar a redefinições, parciais ou globais, do funcionamento do sistema, tendo em vista as necessidades dos educandos, presentes e futuras"(2).

Ou, se não falha a interpretação, procurar elementos de informação e de julgamento para estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de conduta para a direção do sistema de ensino da Capital Federal. Enfim para o seu planejamento e programação.

Isto implica, dado o modo como se pretende conduzir esta ampliação do quadro de referência, adotar não o procedimento decorrente daquele consenso, mas o de superá-lo num fértil consórcio entre a experiência técnica e a imaginação criativa. O que leva a assumir uma postura a que se pode aplicar o adjetivo **utópico**.

E aqui novamente, é-se obrigado a fugir às armadilhas do senso comum. Há "utopias" e utopias. Desde que o homem se autodenomina civilizado; na literatura oriental - se se deseja olhar um passado mais remoto - ou ao longo de toda a elaboração intelectual da cultura grego-romana que chega até nossos dias. Como uma expressão, em alguns casos até dramática, do ânimo prometéico que ajuda a humanidade a cumprir seu desígnio de, cada vez mais, acelerar sua História.

Neste sentido, vale lembrar algumas observações de Pierre Furter sobre o significado da utopia. Primeiramente como uma técnica intelectual, que permite explorar até às últimas conseqüências os potenciais da realidade social contingente. E, ainda, de outro modo, como uma "experiência mental", em que esta exploração vai além desta contingência, para "imaginar novos possíveis". Ou, em suas próprias palavras, a "utopia, graças ao imaginário e à ficção, permite se retrair um pouco da realidade para escapar às obrigações tirânicas da realidade imediata e medir todas as conseqüências de uma ação. Permite, enfim, começar um diálogo com os outros para refletir a realidade e não só entrar nela através de uma ação que se impõe aos outros. **A utopia é um pensar no tempo**"(3).

Furter, à sua vez, recorre aos estudos de Riesman, sobre o pensamento utópico, para discriminar as funções de utopia:

- a) testemunhar de uma mudança radical da sociedade;
- b) lembrar, em qualquer situação, que o possível existe;
- c) que este possível pode realizar-se racionalmente; e
- d) que, por isto, é necessário ter esperança no futuro.

Atributos estes que, em última instância, tendem a incorporar-se progressivamente às novas concepções do planejamento "como processo instrumental, o que pressupõe, portanto, a realização continuada do processo político, enquanto competição entre possíveis historicamente dados" (4).

Ou seja, na medida em que o planejamento pode, munido daquela técnica intelectual, subsidiar os processos de tomada de decisões num horizonte mais amplo, prospectivo.

Esta visão a que chamamos de prospectiva implica, pois, ao contrário da perspectiva ou da projeção, ultrapassar o marco atual de referência de nosso mundo ou as tendências derivadas das séries históricas passadas. E exige situar-se, intencionalmente, no futuro como fenômeno "in fieri" de que o presente é, já, história. Claro está que não prescinde da experiência já vivida, incorporada ao conhecer; ao contrário exige que se explore imaginativamente para vislumbrar um futuro racionalmente construído ou uma "imagem-objetivo" que, espera-se, a sociedade possa tornar realidade.

Estes são, por conseguinte, os elementos de método a que se recorrerá nesta reflexão. Buscar, em nossa visão, "simultaneamente pessoal e profissional, quais as mudanças ocorridas nas últimas décadas"; delas retirar ou, mais exatamente, inferir as tendências para um horizonte dado, de uma década ou mais, tentando identificar as mudanças possíveis. E, neste contexto, usar o desenho de uma imagem do ensino de 1.º grau ou do que quer que venha a existir como equivalente.

## 2 – UMA INTROSPECÇÃO

Ainda que não se pretenda extrair um modelo do geral a partir de uma de suas partes, seria possível realizar uma prospecção de nossa própria experiência pessoal e tentar extrair dela o que, lícitamente, contenha de reflexo de uma realidade mais ampla, historicamente situada.

Assim, seja permitido tentar descrever o que fora o sistema educacional - pelo menos a educação básica - na segunda metade da década de quarenta e início da de cinquenta.

É uma constante, nos estudos sobre a educação brasileira nessa época, atribuir-lhe um acentuado conteúdo "tradicional". Seria válido o que está implícito? Isto é, o que se ensinava e como se ensinava neste tempo, seria apenas uma repetição do que ocorrera nas décadas anteriores? Leve-se em conta que o marco divisório entre essas duas épocas é notável: a II Guerra, a queda do Estado Novo, a "decolagem" da industrialização, enfim toda uma fase de bruscas e decisivas mudanças sociais, econômicas e políticas.

A ausência de uma significativa pesquisa histórica sobre a educação brasileira é lamentável quando se propõe essa questão. A leitura geral dos autores da época - embora avulte um pensador tão lúcido como Anísio Teixeira - dá a impressão de que as mudanças esperáveis em tal contexto ainda estavam por vir. Mesmo as elegias às realizações governamentais ou privadas nesse campo se concentram no efeito futuro dos atos ou posições assumidas. Seria necessário escoimar dessa literatura o que contém de entusiasmo ou desalento circunstancial para que possa emergir e tomar significado objetivo o que tem de reflexo direto da realidade.

Do que se pode desempoeirar da memória, fica um quadro talvez no geral um pouco borrado, porém com linhas às vezes muito nítidas. Em primeiro lugar porque foi possível - no nosso caso particular - tomar contato com o universo escolar (ou educativo) com alguma precocidade. A quem vivia em uma cidade, à época, de porte médio no sul do país, era dado dispor de alguns Grupos Escolares considerados bons. Havia até uma estimulante competitividade entre eles, que se traduzia em ruidosas e por vezes conflituosas maratonas escolares. Ou até mesmo nos desfiles de 7 de setembro e na data de fundação da cidade. Vivendo entre professores podia-se perceber bem esta condição. De um modo geral, cuidavam estes estabelecimentos de manter com cuidado classes de jardim de infância e pré-escola, em número quase que suficiente para a clientela que chegaria, depois, ao ensino primário.

Hoje, quando se assiste à aflita busca de viabilização de programa de pré-escolarização como instrumento na política de redução das perdas escolares, vemos como afinal os sistemas educativos daquela época tinham potencialidades muito interessantes.

A pré-escolarização estava disponível nas escolas públicas tanto ou mais do que nas particulares. E a urbanização incipiente oferecia possibilidades educativas extra-escolares muito acessíveis: locais de lazer e desporto, associativos ou naturais (rios, campos, etc.). A pouca discriminação espacial das áreas residenciais proporcionava menores distâncias sociais e, assim, uma interação cultural bastante intensa entre crianças e adolescentes de diferentes estratos sociais. O "peer group" já era importante e menos exclusivo.

Os métodos dessa pré-escola oscilavam entre Decroly e Montessori; e as professoras tinham um certo "status" como profissionais especializados. De modo que se tornava possível a um número relativamente grande de candidatas à escola primária obter adequada "prontidão". Isto, aliás, reforçava ainda mais a eficácia das classes de alfabetização.

A indústria editorial então apenas despontava e não era incomum haver professoras de primeira série também "especialistas". Algumas das quais elaboravam e reproduziam suas próprias cartilhas, disputando-se a atualidade metodológica e a criati-

vidade no que se refere a meios auxiliares. E as que dirigiam classes de segunda série constituíam um "corpo de jurados" bastante respeitado<sup>(\*)</sup>.

Estes métodos usados nas primeiras séries, embora não dispusessem da fundamentação atual na psicologia do desenvolvimento, traziam já alguns de seus traços. Pelo menos nos grupos escolares urbanos, e se se contavam em poucas unidades as pequenas escolas de periferia, quase se poderia generalizar a observação.

É de se crer que o "tradicionalismo" se corporificasse nas classes de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries. Parece que, bruscamente, se quebrava a preeminência do desenvolvimento em prol da transmissão de informações. Boa parte do tempo se gastava copiando "pontos", memorizando-os para a ladainha diária ao "tomá-los" à professora, ou para os exames escritos e orais. As matemáticas continham um resíduo do espírito de desenvolvimento das primeiras séries; exigiam-se dezenas e dezenas de resoluções de problemas, em classe ou nas "tarefas para casa". Mas desde logo despontavam os que eram "bons para a matemática" e os que se decidiam ser inatamente incompetentes.

Pelo que se sabe, os exames de admissão tiveram seu auge nessa época, justamente quando se generalizava a procura por ensino secundário e a rede de ginásios não iniciara sua fase de grande expansão. Como consequência, cabia às professoras ir preparando desde a 3<sup>a</sup> série para essa prova decisiva. Também então surgiria o "curso preparatório" separado; ou embutido mais tarde nas 5<sup>as</sup> séries; mas já se havia comprometido e cristalizado este método nas séries anteriores num fenômeno que perdura até hoje.

Neste estágio, o prestígio dos professores era medido pela proporção de seus alunos que alcançavam sucesso nos exames de admissão. Pelo que o conteúdo seria selecionado não mais pelo critério de sua validade para a formação da capacidade intelectual ou da consciência social, e sim da pauta estabelecida, pelos estabelecimentos de ensino médio ginásial, para aqueles exames.

Ademais, deve-se considerar que o ensino médio, a sua vez, não era senão o modelo de formação acadêmica de elites que permanecia desde a reforma de 1937. A legislação de 1946 sobre o ensino médio, fazendo-o uniforme em todo o país, consolidaria o seu caráter propedêutico e formalista. O que veio a acentuar aquela influência negativa sobre a escola primária.

Aí reside talvez o maior defeito do sistema quando visto no seu contexto histórico. Não só a ciência e a tecnologia haviam dado os maiores saltos da história — lembremos que o esforço bélico provocara o avanço básico da física atômica, da eletrônica e do uso de metais não-ferrosos — como as estruturas sociais e culturais começaram a gerar mudanças, cujos resultados consideramos como a nova ética e os novos padrões de comportamento da nossa época. Em particular, nosso país entrava no que se convencionou chamar de "fase desenvolvimentista"; incorporava algumas daquelas conquistas científico-tecnológicas, introduzia o automóvel em seu cotidiano (e em seus problemas); mas, especialmente, transformava suas estruturas com a urbanização acelerada de sua população, a ascensão de estratos médios urbanos e o rápido crescimento das classes trabalhadoras, ao lado da consolidação de uma nova burguesia, enriquecida na indústria e nos serviços urbanos modernos.

Entretanto, a escola primária (como a secundária) parecia considerar a década de quarenta como o padrão fundamental e definitivo do conhecimento e da organização social. E agia como se quisesse preparar o cidadão para nela viver; desconhecia que ele viveria no auge da crise do modelo social e cultural que então nascia<sup>(\*\*)</sup>.

Dois eram seus modos de ser: a transmissão de informações e, implicitamente, a inculcação de valores e atitudes, através do próprio método e organização do ensino. Aí se encontra um caso de similitude entre a escola daquela época e a de hoje. E valem as críticas mais comuns aos nossos sistemas escolares: as de que transmitem ineficazmente, e as de que suas informações, além de, no geral, serem as mais obsoletas, incorrem com frequência na irrelevância.

Contudo, o que mais provoca alarme é o caráter alienado — e alienante — do ensino daquela época e que se repete, em boa parte, no da atual. Vivia-se, como foi dito antes, uma transição notável, que acontecia "lá fora" e não aparecia nem nos "pontos" nem nas atitudes escolares.

E diante disso, é válido suspeitar haver razão de ser nas palavras de Illich: "A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimos fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores". Ou ao afirmar que "a frequência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as mergulha num ambiente bem mais primitivo, mágico e muito sério. A escola não poderia criar tal ambiente em que as normas de realidade comum ficam suspensas, a não ser mediante o encarceramento dos jovens em recinto sagrado durante muitos anos suces-

(\*) Anísio Teixeira, analisando a evolução educacional dessa época, mostra como a "equiparação" dos cursos normais contribuiu "para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário" e, assim, para reduzir a qualificação e o senso profissional dos professores. Cf. "Educação não é privilégio". Cia. Editora Nacional. São Paulo 1971 — pág. 95.

(\*\*) Afinal, parece não mais haver dúvida de que a crise do petróleo, a "detente" e o fim da guerra do Vietnã encerram uma época, a da guerra fria e da bipolaridade econômica e política.

sivos. A lei de frequência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente (...) até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta"<sup>(5)</sup>.

De uma tal introspecção, é possível inferir que, de fato, boa parte das coisas foram aprendidas fora da escola. Mas somente à medida em que a própria sociedade da época era mais simples e tinha, por isso, maiores possibilidades de oferecer acesso direto a experiências vitais embora de modo assistemático. Cidades de médio porte — como hoje se as chamam — com livre disponibilidade de ambientes naturais e relacionamentos sociais mais francos e abertos. Ou cidades pequenas em que as funções educativas se esgotavam quase que no âmbito familiar ou nas relações primárias, cabendo à classe escolar apenas uma ligeira abertura para um mundo exterior com o qual teriam efetivamente maior contato.

Há, evidentemente, quem, numa posição até nostálgica, pretenda que o ensino daquela época era bom e teria sido "deteriorado" pela expansão escolar. E a partir desse tipo de apreciação, proponha um dilema (falso) entre poucas escolas de boa qualidade ou muitas escolas de má qualidade. Ou ainda, numa equivocada postura democratizante, argumente que é preferível ter mau ensino para todos do que bom para poucos; o que é apenas outra forma daquela falsa opção.

Efetivamente, quando se observam as taxas de escolarização da década de quarenta e as atuais e se comparam as respectivas dotações docentes, tem-se a impressão de que as poucas escolas então disponíveis — malgrado as deficiências apontadas — apresentavam maiores probabilidades de oferecer boa educação do que a maioria das escolas de hoje. Principalmente quando se tem um quadro de referência como o desenvolvimento até há pouco, relativo a uma cidade de médio porte na região sul; ou algo semelhante, nas capitais ou centros urbanos mais ativos no resto do país.

Contudo, há que se manter extrema reserva na interpretação desse contexto face ao atual. Em primeiro lugar, estas "poucas e boas escolas" em geral ainda existem; mas já não são as predominantes ou mesmo as únicas como naquela época. Apenas continuaram servindo a uma clientela que se pode qualificar de privilegiada; localizam-se hoje em zonas centrais ou residenciais a que têm acesso, em geral, crianças de famílias de renda alta ou média superior. Em segundo lugar, porque para as crianças provenientes dos novos grupos sociais urbanizados há relativamente pouco tempo, atraídos pelos novos empregos industriais ou de serviços, restam as escolas da "expansão". Menos aparelhadas, com superlotação, burocratizadas, enfim, aquelas a que em geral se atribui baixa qualidade de ensino.

Por outra parte, seria necessário verificar que, não obstante as deficiências qualitativas, as taxas de rendimento escolar vieram aumentando sustentadamente ao longo de todo o período 1940/75. E seja ressaltado que este indicador se refere à média entre zonas urbanas e rurais; e que a proporção das matrículas nestas últimas aumentou notavelmente neste lapso, mantendo-se baixo o nível de rendimento. O que vem a significar que o fluxo escolar nas zonas urbanas terá melhorado ainda mais rapidamente. Em grande parte, pode-se interpretar este processo como um deslocamento dos mecanismos de seletividade; as escolas primárias urbanas ofereciam escolaridade mais extensa para uma fração maior dos ingressantes, mas em diferentes graus de qualidade. Ou seja, haveria significados concretos diferentes nos certificados de conclusão concedidos por diferentes estabelecimentos. E isso condicionaria as oportunidades ulteriores de ensino, principalmente no nível secundário.

Nessas condições, os quarenta por cento de escolarização da década de quarenta — no seu contexto próprio — poderiam significar melhor educação do que os oitenta por cento da década de setenta. E aí sim se encontra a questão básica de democratização do ensino.

Em suma, aquela escola, se comparada frontalmente com a de hoje, em termos de tecnologia e organização, seria talvez "antiquada"; mas em relação à sua época própria, não poderia ser de todo condenada. Principalmente porque havia mecanismos eficazes de compensação — no sentido de educação extra-escolar — que a completavam muito bem. Hoje, ao contrário, temos um paradoxo: o ambiente urbano é notavelmente mais complexo e, por conseguinte, mais exigente de socialização, de conhecimentos, de capacidade de aprender. E não oferece, espontânea e facilmente, as mesmas oportunidades de formação extra-escolar; elas são, de fato, múltiplas e talvez até mais ricas, mas quase inacessíveis para a imensa maioria de seus habitantes. Então seria de se esperar que a escola — ou qualquer outro modo de organização educativa — pudesse suprir o que antes a família e o "habitat" se encarregavam de oferecer mas que hoje estão impossibilitadas de sequer identificar como possibilidade educativa. Contudo a escola hoje parece uma versão apenas ligeiramente revista daquela de vinte anos atrás; e, sendo assim, não pode, evidentemente, desempenhar a contento as funções que a ela se atribuem.

### 3 — A EXPERIÊNCIA RACIONALIZADA

Ao lado dessa visão que podemos extrair da memória e da aplicação a ela de um certo trato analítico, conviria colocar aquela extraída da observação profissional. Por uma série de circunstâncias, envolvemo-nos no planejamento educacional em meados da década passada, atuando nela até o presente.

Foi possível, desse modo, experimentar as mudanças que vêm ocorrendo na teoria e na prática do sistema educacional e de seu planejamento. Estas mudanças acompanham, de algum modo, tanto a evolução por que passou o conhecimento científico acerca desse fenômeno, como, principalmente, o agravamento de problemas fundamentais como o da relevância social e cultural da escola, a democratização de oportunidades educacionais, o seu papel na redução das desigualdades sociais, etc.

Quando, há uns dez anos atrás, se organizava uma comissão de planejamento educacional, os executivos e técnicos

convidados a compô-la colocavam-se desde logo um "problema": dispor de informações — ou, mais exatamente, de estatísticas — que lhes permitissem projetar os efetivos futuros do sistema escolar.

Era uma atitude própria da época em nosso país. E, também, na maior parte da América Latina, África e Ásia. Vivia-se o apogeu do planejamento de recursos humanos. A Lei de Diretrizes e Bases, ainda que inspirada em outros esquemas doutrinários, oferecia um marco de referência propício. A política educacional, por sua vez, estava estabelecida, de uma parte, sobre o postulado da educação universal e gratuita para a população de 7 a 14 anos. E, de outra, sobre a pressuposição de que escasseavam recursos humanos para suprir o processo de crescimento e transformação econômica; o que se coadunava com a pressão dos grupos jovens urbanos por maior oferta de ensino superior e com a progressiva adesão dos dirigentes educacionais às doutrinas de educação vocacional como fator de desenvolvimento.

Bastaria, aparentemente, pois, verificar quantas escolas e professores teriam que ser obtidos para permitir o acesso escolar à totalidade dos contingentes populacionais de sete ou oito anos de idade num período de dez a quinze anos. E, feito isso, determinar algumas medidas que fizessem possível a uma certa fração deles chegar até o ensino secundário. Nos esquemas da LDB, os ginásios e colégios poderiam especializar-se ora na preparação geral para o ensino superior, ora, sem exclusão desta, na preparação técnico-profissional. E, embora não ficasse claro como orientar praticamente os candidatos, o ensino superior seria reorientado e dimensionado preferencialmente para atender as prioridades da demanda, pela progressiva mudança das tendências "tradicionais".

A consistência lógico-formal desse modelo dominava os "planejadores"; e conquanto as pesquisas e discussões mais recentes revelem sua falácia, ainda persiste sua atração sobre significativa parcela dos educadores.

Embora a estes tenha cabido o papel de resistência à invasão dos "economicistas", principalmente quando clamavam pela impertinência dos métodos econômicos na análise de fenômenos psicopedagógicos, o fascínio da simplicidade lógica dos conceitos de produtividade e eficiência acabou, ou por persuadi-los, ou por reduzi-los ao silêncio impotente dos céticos. E predominou a idéia de que os problemas de repetência e evasão, ou os reduzidos coeficientes concluintes versus ingressantes, se deviam à insuficiência ou de quantidade ou de qualidade dos "insumos" educacionais, ou de ambas; e que providências logísticas como mais salas e mais docentes qualificados resolveriam os problemas de eficiência.

Desde uma posição pouco diferente, outros economistas e sociólogos acenavam com justificativas mais refinadas e por isso mesmo tão atraentes, para ampliar os gastos com educação. Esta seria um fator fortemente relacionado com os diferenciais de renda e com a mobilidade social. Falava-se em capital humano e em rentabilidade dos investimentos em educação e os orçamentos públicos para educação se ampliavam notavelmente.

Em decorrência disso justamente, ocorreu um processo interessante. Estas mesmas abordagens viriam a servir também para justificar maiores gastos com saúde, nutrição, habitação, desenvolvimento urbano, migrações etc. E propunham novas questões; como a de qual destes fatores era mais importante para promover o bem-estar de um modo geral e para corrigir os desequilíbrios sociais mais profundos, como a pobreza, a marginalidade, a delinqüência infanto-juvenil, e por aí adiante.

Entretanto, a França quase explode em 1968. Os saudáveis e aplicados universitários americanos sacodem seus bem cuidados "campi". O Relatório Coleman derruba o mito da democracia educacional. No Brasil, estes eventos reverberam sob a forma da chocada descoberta do elevado nível e volume do analfabetismo; no ruidoso clamor por mais vagas no ensino superior; pelas soturnas cifras de abandono e repetência, mesmo nas cidades melhor dotadas de professores e escolas.

A inquietação já não é com a eficiência do sistema educacional. Embora os cálculos econômicos reforcem-na ao nível de argumentação, ela tem caráter mais nitidamente sócio-político. Indaga-se a quem se dá acesso à educação; quem não consegue progredir no fluxo escolar; que grupos sociais alcançam a universidade.

### 3.1 — O Fascínio da Simplicidade Teórica da Economia

Não alongando uma exposição sobre a natureza da teoria econômica, poder-se-ia resumir seu funcionamento nos seguintes aspectos:

- a) Supõe que os agentes econômicos atuam sempre racionalmente, isto é, têm sempre em conta que é necessário maximizar os benefícios no uso de recursos escassos, quer como consumidores — maximizando a utilidade dos bens, quer como produtores — maximizando o lucro da empresa;
- b) Supõe que, não obstante virtuais imperfeições do mercado, os preços refletem os critérios da racionalidade (maximização da utilidade ou do lucro) servindo de indicadores ou sinais para tomar decisões corretas;
- c) Conclui que os resultados da aplicação desses critérios e indicadores permitirão alcançar um nível ótimo de eficiência na produção e de bem-estar para a sociedade.

Aplicando esse método de análise à educação, criou-se a chamada teoria do capital humano. Também resumindo, ela consiste em atribuir as diferenças de rendas — e, sob certas condições, as de salários — as diferenças de nível educacional obtido,

sempre que alguns outros fatores influentes fossem mantidos constantes (7).

Com efeito, várias pesquisas, realizadas no início da década de sessenta, analisando a evolução da riqueza dos países desenvolvidos, em termos de Produto ou Renda Nacional, concluíam que apenas uma parte do crescimento econômico poderia ser explicada pelo incremento na quantidade dos fatores produtivos — capital, trabalho e recursos naturais; outra parte importante se deveria ao progresso técnico e à concomitante melhoria da qualidade daqueles fatores, em particular a da força de trabalho.

Outros estudos mostravam como os diferentes níveis de educação das pessoas estavam associados a diferenças correspondentes nos salários e na renda ao longo da vida. E que, mesmo entre indivíduos com a mesma extensão de escolaridade, as rendas se diferenciavam em função dos tipos de habilitações que haviam adquirido e, pois, das ocupações a que tiveram acesso graças a tais destrezas.

Estas conclusões levavam a outras. O progresso técnico depende da geração de tecnologia e esta da criação científica; logo, de um desenvolvimento de capacidades humanas tipicamente devido à produção universitária. E para usar as novas técnicas e, por conseguinte, operar os sempre aperfeiçoados instrumentos de trabalho, requerer-se-iam das pessoas maiores conhecimentos e destrezas mais complexas; o que só se alcançaria mediante a expansão e aperfeiçoamento dos Sistemas de Educação.

O desenvolvimento ulterior da pesquisa levou à elaboração de uma teoria, mais completa e integrada, do capital humano. Segundo sua concepção, "o capital humano é o valor presente de um investimento feito no passado, na qualificação das pessoas, não o valor das pessoas mesmas". O que, em outras palavras, quer dizer que os gastos incorridos na aquisição de um montante adicional de educação seriam compensados, futuramente, por um acréscimo nas rendas do indivíduo em relação à dos demais que não o fizeram.

A explicação estaria em que a extensão da escolaridade e, mais fortemente, a conclusão de níveis mais elevados de ensino incorporaria, nos indivíduos, qualidades influentes sobre suas habilidades. Estas, sendo escassas, lhes dariam rendimentos mais elevados, no mercado de trabalho.

No conjunto da população, a agregação destes gastos significaria estar acumulando, continuamente, novas capacidades de produção e de crescimento da riqueza social, através da criação de novas habilidades, destrezas, talentos e fontes de criatividade. Em suma, algo tão ou mais valioso e rentável do que máquinas, equipamentos, instalações: capital humano.

E uma faceta interessante deste raciocínio é a da promessa de igualdade social implícita na atribuição dos diferenciais de rendimentos à escassez de qualificações. Se os sistemas educacionais tivessem sua expansão racionalizada, gerando essas qualificações mais escassas; e sendo livre o acesso às oportunidades escolares — pelo menos no sentido de não se criarem discriminações de classe, etnia ou religião — a educação funcionaria como um canal seguro de mobilidade social e de ascensão econômica e, portanto, como um fator de equalização de oportunidades sociais.

A lógica interna e a simplicidade destes argumentos — sempre que sua apresentação possa ser escoimada da sofisticada técnica de pesquisa que permite gerá-los — terminaram por fascinar muita gente. Principalmente os responsáveis pela política pública envolvidos com a promoção do desenvolvimento. E, em particular, os que administravam os sistemas de educação.

Entretanto, à falta de melhor explicitarem as variáveis sociais igualmente presentes na relação educação-emprego-renda, estes modelos de análises e as pesquisas com eles efetuadas levaram a sobrevalorizar os níveis médio e superior da educação. O simples fato de que um grupo de graduados apresentasse um diferencial significativo de rendimentos em relação a não-graduados tanto pode se dever ao valor econômico da educação tal como concebido no modelo, como pode ser o efeito da seletividade dos sistemas escolares que dão acesso aos graus mais elevados justamente àqueles que terão garantidos, por outros fatores sociais, os diferenciais de renda.

Ademais, constata-se que a estrutura ocupacional se ajusta às condições de oferta de qualificações da força de trabalho. Para os empregos tecnicamente exigentes de formação elementar, em presença de uma oferta abundante de pessoas com este nível, pode-se vir a requerer como critério de seleção uma formação média. Principalmente quando há uma forte segmentação do mercado de trabalho, como é típico dos países menos desenvolvidos.

### 3.2 - A Inquietude da Reflexão Sócio-Política

Coincidentemente, estas proposições vieram a público quando mais fortes eram as pressões por aumento na oferta de escolas; tanto nos países desenvolvidos, onde a educação elementar e média se generalizara e havia acrescidos contingentes de candidatos ao ensino superior; como nos países em desenvolvimento, em que séculos de atraso cultural e econômico deixaram notáveis déficits de escolarização em todos os níveis. Aqui se expandia a escola primária e ginásial, mas a urbanização e a escassez de empregos levavam os jovens das emergentes classes médias a vislumbrar no diploma de ensino superior o instrumento de que careciam para garantir sua ascensão profissional e social.

A industrialização e a modernização dos serviços, de fato, criavam novas profissões e requeriam mais empregados qualificados do que toda a estrutura econômica anterior. Mas o ritmo inicial com que o fez — nas décadas de trinta e quarenta e início de cinquenta — logo arrefeceu, à medida em que, pela absorção de tecnologias desenvolvidas nos países mais avançados, historicamente carentes de força de trabalho, se investia mais em atividades poupadoras de mão-de-obra (8).

Aí a simplicidade da explicação econômica se transforma em fragilidade. Ao contrário do que ocorrera em países desenvolvidos, o aumento nos gastos com educação não se traduz em aumento generalizado da renda das pessoas educadas. É cla-



ro que indivíduos com educação superior tenderão, na média, a obter maiores salários e rendas do que os demais. E que um indivíduo com educação secundária completa terá melhores empregos do que com o ensino primário.

Mas as pesquisas recentes vêm mostrando que as desigualdades sociais básicas não se alteram - até se ampliam em alguns aspectos - apesar do imenso esforço de expansão do sistema educacional. O nível de subemprego de pessoas com ensino primário ou ginásial completos é elevado. Há significativos contingentes de profissionais de nível superior com rendas equivalentes às de trabalhadores especializados porém com escolaridade formal reduzida. E o setor público se torna o maior empregador - independentemente de necessidade ou critérios de eficiência - das pessoas com educação média e superior que as atividades produtivas não absorvem.

De outro lado, verifica-se que a qualidade não é, absolutamente, um atributo homogêneo nas unidades do sistema educacional. As oportunidades de acesso são diferenciadas; e sua distribuição afinal se mantém a mesma que se tinha antes do período de rápida expansão. E isso faz com que o sistema educacional, ainda quando aparentemente oferecer maiores oportunidades, apenas reproduza em escala ampliada as estruturas sociais que precedem, negando sua função de canal de ascensão social e econômica (9).

Poder-se-ia argumentar que talvez a ênfase na relação educação-emprego fosse, desde logo, equivocada. Afinal atribui-se à escola uma gama de funções sociais e culturais tão ampla e a preparação para o trabalho é apenas um dentre muitas outras. E mesmo sempre houve dúvidas generalizadas quanto à possibilidade de a educação formal reproduzir as condições reais de trabalho; e também de poder adaptar-se com rapidez às mudanças tecnológicas e às flutuações dos diferentes mercados de trabalho.

Os avanços na metodologia da análise social têm permitido relacionar a escolaridade e a posição ocupacional e econômica através de outras variáveis, como "status" social e econômico, instrução, padrão de vida dos pais e, ainda, com outros atributos do indivíduo. E não apenas no "instante" mas em uma perspectiva intergeracional. E, ao que se depreende destes estudos pioneiros, a aquisição de níveis elevados de educação formal não parece explicar muito claramente a ascensão social do indivíduo. E o aprofundamento da discussão sobre a distribuição da renda afastou a hipótese, colocada em seu início, de que a expansão do ensino superior poderia ser um fator de redução das extremas desigualdades constatadas em nosso país. Em artigos mais recentes, os defensores da tese de que maiores investimentos em capital humano contribuiriam para melhorar a distribuição dos incrementos de renda já propõem que esta via teria que concentrar-se no aumento e melhoria das oportunidades de educação elementar.

De um modo ainda pouco preciso, estas investigações e debates parecem vir conduzindo a uma preocupação com os efeitos sócio-culturais da educação, maior do que com virtuais efeitos diretos sobre o emprego e a renda. Se bem que mesmo neste ângulo também se concentre um forte ceticismo quanto à eficácia de educação como fator de ascensão social. Argumentam os sociólogos que, de um lado, as oportunidades escolares são oferecidas de modo desigual, favorecendo desproporcionalmente os que já dispõem de outros fatores de manutenção ou elevação de "status", pela própria natureza dos sistemas educacionais. Estes seriam subsistemas sociais, com uma estrutura de poder e de distribuição de funções e papéis dominados pelos grupos sociais mais afluentes, que os fazem funcionar sempre em seu favor. E, de outro, as escolas seriam instrumentos de controle social viesados para, justamente, legitimar e conservar a distribuição de posições sociais e de poder vigentes num dado momento. Por isso, as desigualdades de acesso às oportunidades educacionais se manteriam, apesar de sucessivas reformas ou de adoção de inovações metodológicas e técnicas pelas instituições educacionais (10).

Uma questão fundamental é colocada nesta altura. Nos países mais desenvolvidos houve um alargamento dos estratos médios, ao longo dos últimos duzentos anos, reduzindo-se, notavelmente, a proporção de população em estado de "pobreza aguda". Este é um fenômeno que toma novo sentido nestes últimos anos, pelo número absoluto de pessoas que nele se enquadram e, mais ainda, pela distância social que há entre seus padrões de vida e os da camada média mais próxima.

Para estas, de qualquer modo, a educação funcionou como um mecanismo adequado de identificação como grupo social e de preparação para o exercício dos papéis que lhe cabem na sociedade. A dúvida reside em se ela poderia ter o mesmo significado para os grupos denominados pobres.

Decorrente desta inquirição, surge a que se refere às instituições e processos educativos, contidos no sistema educacional global. Supondo possível elaborar uma política de educação visando contribuir para a ascensão dos grupos marginalizados ou para elevar o nível da qualidade de vida seria necessário verificar até que ponto as estruturas educativas de tipo escolar - absolutamente dominantes ainda hoje - estão aptas a instrumentá-la eficazmente.

Observe-se que, à parte as críticas aos sistemas educacionais, as críticas mais contundentes, como as de Illich, Goodman, Bourdieu, dirigem-se não só à organização social, como principalmente às estruturas culturais da educação, radicadas no plano pedagógico, microsocial e ideológico. Descontadas as diferenças, elas destacam o fato de não só o conteúdo do ensino, mas - o que seria fundamental - método de confrontá-lo ao educando seria incompatível com os objetivos democratizantes da educação. A escolarização, como modo de ser principal desta, seria um sistema de idéias e de geração de atitudes e comportamentos mais apropriados à formação dos grupos superiores da estrutura social e, nesta condição, um instrumento de enculturação que só é eficiente, enquanto tal, para estes grupos. Para os demais, apenas atuaria como canal de comunicação e cooptação cultural. Ou seja, faria apenas com que estes outros aceitassem os valores e atitudes daqueles como legítimos, sem aproveitá-los para sua própria identificação e promoção.

A natureza destas críticas ultrapassa, como é evidente, as meras queixas a respeito da "ineficiência" ou escassez de recursos supostamente cruciais para a educação. Tem a ver, principalmente, com o destino sócio-político dos sistemas educacionais e com as correspondentes implicações culturais dos processos educativos.

#### 4 - CRISE E TRANSFORMAÇÃO

Diante dessas críticas ao que já se chamou de "pensamento otimista da década de sessenta", talvez se observe uma primeira reação, em sentido contrário, de considerar a educação uma inutilidade ou, até mesmo, como uma instituição "perversa" votada a perpetuar as iniquidades de processos acelerados de crescimento econômico.

Contudo, antes de ensaiar uma tal reação, seria necessário - e justo - verificar como é apenas aparente o negativismo dessas críticas. No fundo, elas constituem um fecundo desafio aos educadores e responsáveis pela política pública da educação.

Em primeiro lugar, porque seu objetivo é bem delimitado. Não tratam de negar o valor social da educação mas de mostrar quanto é infundada a pretensão de atribuir aos sistemas educacionais um papel determinante da mobilidade social, do acesso ao emprego ou da redistribuição da renda. E demonstram que as diferenças de nível de escolaridade explicam apenas uma reduzida proporção das diferenças de rendimentos; e que os benefícios sociais do investimento em educação não são realmente da magnitude inicialmente estimada, ademais de diferirem bastante dos benefícios privados, geralmente maiores do que aqueles. Assim, permitem ver mais claramente que as causas ou pelo menos os fatores explicativos das desigualdades de renda situam-se em outros níveis das estruturas econômicas e sociais e, portanto, não são suscetíveis de se modificar pela mera expansão da escolaridade ou mesmo pelo aumento de sua eficiência produtiva.

Em segundo lugar, essas críticas não levam, de imediato, a qualquer proposta de extinção dos sistemas educacionais. Quando demonstram com maior vigor e abrangência a medida do valor econômico da educação - mesmo que reduzido - estão comprovando a necessidade de sua existência. Entretanto, mais do que isso, tornam mais evidente a distância que existe entre as proposições generosamente equalitárias das teorias e dos avanços técnico-científicos dos educadores e a prática de sistemas educativos discriminatórios. E estimulam, portanto, que se vá mais a fundo nas transformações e inovações que possam direcionar a política educacional para o desenvolvimento sócio-cultural e político das nações a que devem servir.

Finalmente, ao colocar a "crise da educação" em termos diversos daquele em que se colocava há menos de dez anos atrás, mostra que ela decorre da própria crise dos modelos ou estilos de desenvolvimento econômico vigorantes. Com efeito, em 1967, um dos documentos mais expressivos daquela aceção, elaborado para a Conferência de Williamsburg sobre a "Crise Mundial da Educação", atribui a insuficiência dos sistemas educativos principalmente a um descompasso entre os ritmos de crescimento da demanda e da oferta educacionais e à incapacidade "gerencial" de absorver inovações técnicas que aumentassem sua produtividade (11).

Em 1972, apenas cinco anos depois, outro relatório, coordenado por Edgar Faure, também sob patrocínio da UNESCO, coloca a questão em termos já bastante distintos. A crise não decorreria do ritmo e dos fatores materiais de expansão, mas do próprio sentido e finalidade desse crescimento. Em seu preâmbulo, afirma textualmente:

"Esta é a razão pela qual a Comissão sugere que, nas políticas e estratégias educativas, sejam rechaçadas todas as tendências neomalthusianas e todo intento de frear o desenvolvimento da educação, seja por razões culturais, como políticas ou econômicas. A finalidade da educação é permitir ao homem ser ele mesmo, "dever-se". Em relação ao emprego e ao progresso econômico a finalidade da educação deveria ser não tanto preparar os jovens e adultos para uma profissão específica, para toda a vida, senão que para otimizar a mobilidade profissional e suscitar, em caráter permanente, o desejo de aprender e formar-se. Em uma palavra, sem renunciar à expansão educacional, convém repensar seriamente os seus objetivos, as modalidades e as estruturas da educação" (12).

É mais adiante:

"A tarefa é imensa. Supõe, em primeiro lugar, que no plano das idéias se pare de confundir como se vem fazendo desde muito tempo, mais ou menos conscientemente, igualdade de acesso à educação com igualdade de oportunidades e acesso amplo à educação com democracia da educação" (13).

É claro que não há soluções fáceis e conhecidas. Embora assentadas em uma ampla coleta de experiências e projetos, as conclusões deste relatório apenas desvendam alguns caminhos no sentido da educação permanente, do pluralismo democrático na escolha de alternativas e na geração e disseminação de inovações educativas (14). Nem poderia ser de outro modo; afinal, uma das constatações fundamentais é a de que um dos fatores da crise está justamente na assimilação, por umas nações, dos modelos educativos que se destinaram a solver os problemas de outras e em épocas distintas de suas histórias.

E tanto quanto se pode dizer que a História não se repete no que atende à formação das sociedades políticas, pode-se fazê-lo em relação aos padrões de reforma educativa.

A transformação dos sistemas educacionais tenderá em suma a seguir o rumo mesmo dos estilos de desenvolvimento social, eleito pelas nações que os criaram.

Aceito isto, é preciso delimitar os termos da crise no âmbito histórico de cada nação, embora não se descartem, por esta

razão, as lições decorrentes dos estudos comparativos da educação no mundo.

Uma delas é a que mostra como a estrutura hierarquizada do ensino formal corresponde, desde sua origem, a uma proposta conservadora da estratificação social. Ainda quando afirme pretender a igualdade de oportunidades pela universalização do ensino fundamental e pela sua extensão ao longo do tempo. Em realidade, o que se alcança é estender aos estratos inferiores um processo institucionalizado de socialização - acatamento e incorporação dos valores predominantes e dos padrões correspondentes de comportamento - acompanhado de aquisição de conhecimentos e destrezas, numa dosagem considerada "mínima", necessária ao desempenho de seus tradicionais papéis e funções na sociedade. Aos demais, situados em posições superiores, propõe-se basicamente o mesmo, porém sob duas condições diversas: qualidade geralmente maior desse processo e perspectiva de continuidade, no ensino secundário e superior, garantida pela mesma diferença de qualidade.

Outra demonstra que a emergência e ascensão dos estratos médios, pela diversificação social e ocupacional das cidades e pela formação de amplas organizações administrativas criam, de um lado, oportunidades novas de mobilidade e, de outro, demandas acrescidas por educação pós-elementar.

Esta é vista como canal de ascensão a essas novas posições e ocupações e, nessa medida, reivindicada fortemente, obrigando à expansão do ensino médio e, em seguida, do ensino superior.

No Brasil, como em outros países da América Latina, esta expansão é muito rápida e, até mesmo, precede a universalização do ensino fundamental. Ao contrário de países desenvolvidos, o setor terciário da economia e a burocracia estatal e intelectual crescem previamente ao processo de industrialização; e o setor primário - exportador - dispensa maiores cuidados de educação formal (15).

Desse modo, tem-se como premente a tarefa - já de si dificultosa - de proporcionar educação elementar para um enorme contingente de crianças, jovens e adultos. E deve-se fazê-lo num quadro em que essas aspirações e reivindicações por ensino médio e superior também aumentam a cada dia, independentemente até das necessidades objetivas de recursos humanos qualificados nesses níveis, com aplicação de recursos vultosos, que, de outro modo, facilitariam aquela tarefa.

Entretanto, deste outro ângulo, observa-se que a maioria dos planos e políticas educacionais continuam atados àquela concepção hierarquizada de escolarização. E, o que é mais grave, propondo usar um seu instrumento - a escola tradicional, formalista - para atingir um objetivo para o qual não foi previsto.

Pois, já não se trata de oferecer um processo simplificado de socialização e de aquisição de informações elementares e de um acervo limitado de códigos verbais de comunicação para uma fração etária da população. Fala-se - ou dever-se-ia falar de **educação básica**, de processos que permitam integrar, dinamicamente, à cultura e à sociedade nacionais em transformação, amplos contingentes não só de jovens, mas também de adultos trabalhadores que vêm migrando para as cidades ou que serão necessários para o desenvolvimento das zonas rurais.

Para isso a escola tradicional, alienada e alienante dessa realidade específica, pouco pode contribuir. Se o seu escopo era transmitir informações, como se referiu no início desta exposição, ela é planamente ultrapassada pelos incontrolados meios de comunicação de massa. Porque transmitem de modo incomparavelmente mais eficiente e para muito maior número de pessoas do que qualquer sistema escolar. E porque estão mais atualizados do que qualquer currículo e são mais abrangentes do que o melhor plano de estudos das escolas.

Falha ademais no processo de enculturação; porque assenta essa função no que fica implícito, subjacente ao conteúdo cognitivo de seus programas. E, como se disse, estes não podem competir com o potencial comunicativo extra-escolar; e estão formulados acriticamente, sem propósitos muito claros e deixam, assim, vulnerável a população aos condicionamentos frequentemente alienantes daqueles meios. Ou seja, em termos mais diretos, contribui para manter a população aberta à influência e induções potenciais e, muitas vezes, efetivamente contrárias a seus interesses e às suas necessidades objetivamente mais valiosas.

Em suma, tanto colabora, enquanto sistema, para legitimar e até acentuar as desigualdades sociais pela hierarquização rígida e pelos desequilíbrios regionais, setoriais e sociais da oferta. Como se frustra, enquanto processo, na função de manter a auto-identificação sócio-cultural da nação e de seus grupos constitutivos, de garantir a dinâmica criativa dessa cultura e de preparar eficientemente para o trabalho.

A noção de educação básica como ponto de partida para enfrentar esses problemas implica, pois, duas outras concepções educativas:

A) a de que se devem diversificar os processos e instrumentos de educação, conforme as clientelas a atingir e os objetivos de desenvolvimento social que lhes correspondem;

B) a de que a educação é fundamentalmente um processo que compõe uma Política Cultural.

Isso leva a admitir uma ruptura com o sistema monoagencial que predomina hoje, pela atribuição à escola do monopólio da educação. Em favor de um sistema multiagencial, apropriado a cada clientela-objetivo. O que à sua vez requer maior capacidade de identificação das situações específicas a atender, envolvendo tanto o modo tradicional de fazê-lo (as pesquisas e levantamentos) como o desenvolvimento de mecanismos de participação das clientelas-alvo na auto-identificação de seus problemas e necessidades e na formulação dos processos e agências que os enfrentarão. Para tanto, é preciso, ademais, ajustar a isso as estruturas burocráticas da educação; transformá-las, do seu atual estágio legalista, rotineiro, para um nível de abertura às inovações, de flexibilidade e dinâmica que lhe permita acompanhar e servir à diversidade de desafios que se lhe propõe.

Finalmente, quando se coloca o qualificativo **básico**, tem-se em vista a permanência e a recorrência da educação. E aí se

expressa o seu vínculo com a dinâmica cultural. As modernas pesquisas psicossociais e antropológicas demonstram, à sociedade, que, ao contrário do que se pensou, o processo cultural é tão mutável e diversificado quanto qualquer outro da vida social.

Não há "civilizações perenes", num sentido monolítico e genérico; encontramos, é óbvio, valores, crenças, ideologias e formas institucionais, assumidos em comum por várias nações. Tanto quanto há uma identidade básica entre elas, quanto a sistemas econômico-sociais.

No entanto, é também evidente que essas sociedades procuram afirmar sua identidade nacional, ao nível da sua soberania política e econômica como ao nível da cultura. E essa auto-identificação se faz no processo de sua história, à medida em que vai enfrentando problemas e enquadrando suas próprias soluções. E isso dá a tal processo uma característica de constante mudança.

Se a educação é um componente instrumental dessa cultura, no plano da sua conservação, como no da sua criação e transformação; se o processo envolve não apenas um momento cronológico da população - a "idade escolar" - mas cada momento da vida social e da de seus grupos e indivíduos, então se terá que concebê-la também como um processo permanente.

A educação básica compreende-se, assim, como o passo inicial desse processo deliberado de incorporação cultural. Suas formas devem amoldar-se às especificidades históricas, que a fazem necessária. No caso dos países cujo desenvolvimento se efetuou parcialmente, em relação à sociedade global, a integração dos contingentes, deixados à margem do dinamismo daquela transformação, não implicará somente a educação comum dos jovens, mas superará o estado de subeducação de largos contingentes de adultos, ao possibilitar sua incorporação à cultura do segmento desenvolvido da sociedade; o que, a sua vez, exigirá modalidades específicas de ação educativa e desenvolvimento cultural para cada grupo e para as peculiares situações em que vivem (16).

Estas perspectivas de transformação educacional se abrem no e pelo momento de crise dessa instituição, especialmente em suas projeções no mundo não desenvolvido. E por isso nos interessam como elementos de reflexão sobre a realidade atual e as perspectivas de nossos sistemas educativos.

## 5 - O CASO BRASÍLIA

As considerações até aqui desenvolvidas espelham de modo algo difuso (ainda) o resultado de reflexões e estudos possibilitados exatamente pelo contexto atual de Brasília. E aí reside um paradoxo. Esta cidade, pela sua estrutura e pela sua função principal, oferece um ambiente adequado para o ofício de pensar e para fazer desse "cogito" uma premissa para a ação político-governamental sobre o país. Entretanto, essas mesmas circunstâncias fazem com que se tenha uma consciência pouco clara do ser da cidade e do ser "devir" embora tenhamos nela inserida nossa existência e provavelmente nosso futuro. Ou seja, permitenos pensar nela, mas ainda não pensar para ela.

Esta condição aflorou no momento mesmo em que este seminário nos foi proposto; embora habituados, por dever e gosto, ao conhecimento da sociedade e da educação brasileira como um todo e mesmo de algumas regiões em particular, flagramos-nos em ignorância sobre os modos de ser exatamente da cidade que habitamos e de que deveríamos ser partícipes mais ativos.

Buscando, em conseqüência, superar essa falta, defrontamo-nos com a sua reincidência em vários níveis, conquanto em graus diversos. Ao nível de co-habitantes, igualmente surpreendidos nessa mesma situação; como ao nível de profissionais de algum modo envolvidos com os problemas de Brasília.

### 5.1 - Uma Cidade por Fazer-se

Parece não haver uma base razoável de consenso a respeito da natureza e estado atual de seu desenvolvimento; e muito menos quanto às suas perspectivas. Há, é claro, várias pesquisas dedicadas a conhecer aspectos parciais da sociedade brasiliense; a CODEPLAN dispõe de bons documentos de diagnose; e, há pouco, o Senado Federal patrocinou o I Seminário de Estudos dos Problemas Urbanos de Brasília em que - como definiu seu presidente - se "expuseram e debateram estes problemas sugerindo opções que permitam aos governantes traçar novas e adequadas rotas de ação e oferecendo ao legislador uma visão real desta palpitante questão que não é só brasiliense, mas de todos os brasileiros" (17).

Neste seminário, houve uma exposição das origens e perspectivas da cidade, feitas pelo próprio formulador de seu plano básico, o urbanista Lúcio Costa. De sua fala, dedicada principalmente aos aspectos estruturais urbanos, ficaram, no entanto, duas observações importantíssimas sobre o sentido global do seu presente e de seu futuro.

Na primeira, quando se referia à inversão do plano de implantação da região em função da cidade, e concluía que "as Cidades Satélites se anteciparam à cidade inconclusa, cidade ainda arquipélago, como estava - agora já mais adensada mas ainda não concluída. A cidade ainda está oca. Entretanto, dois terços da população de Brasília moram nessa periferia, o que foi, naturalmente, disvirtuamento" (18).

Na outra, ainda sobre as perspectivas de expansão, quando se propõem opções externas ao corpo urbano originalmente conce-

bido, afirmava: "...é problema futuro; acho não valer a pena especularmos muito nesse sentido, enquanto haja tanta coisa a fazer na própria cidade". E em seguida: "Tenho a impressão de que dramatizam um pouco, quando falam em problemas tão graves e insolúveis. Naturalmente, são pequenos problemas que provocam certas situações inconvenientes, porém corrigíveis e que devem ser corrigidas. Deve ser estudada a melhor maneira de saná-las, porque pequenos problemas, às vezes, avultam e dão a impressão de que são insolúveis, graves e que a cidade precisa ser reformulada. Não é tanto assim" (19).

Seu plano original foi-se implantando em meio a profundas transformações da vida nacional e, como não poderia deixar de ser, sofreu em plenitude as conseqüências disso. As lacunas e omissões na sua concretização, as adaptações e improvisações e, principalmente, os desvios e distorções correspondem, na verdade, ao modo como o país afinal se apropriou de sua capital. Cada vicissitude, cada progresso, cada pecado em relação ao seu projeto significam uma marca, uma impressão digital deixada pelos vários momentos da história contemporânea do Brasil sobre esta cidade.

A sua implantação física, hoje praticamente completada, seguida de sua consolidação político-administrativa, reflete pelo seu ritmo e oscilações a trajetória de crescimento e mudanças do país. Ultrapassar a população prevista, aglomerando contingentes marginais em suas cidades satélites repete, em sua dimensão, as mesmas sequelas daquele crescimento. Com uma elevada renda "per capita", abriga, no entanto, disparidades profundas na distribuição da riqueza e na qualidade de vida; o emprego de "excedentes" de força de trabalho, em condições de dignidade e de remuneração compatível com as necessidades fundamentais, é seu problema principal.

No seu aspecto psicossocial, é um conjunto humano talvez carente de identificação com seu habitat. Sua média de domicílio na cidade não deve ultrapassar cinco ou seis anos e ainda guarda referências de valores e comportamentos marcados pelas peculiaridades de suas diferentes regiões de origem e das motivações que o fizeram transferir-se para cá.

Assim, quando Brasília é criticada como uma cidade "fria", "sem esquinas", de "habitantes provisórios", pode-se debitar boa parte do significado dessas expressões à ainda forte resistência à sua construção e consolidação, à dificuldade de conhecê-la logo ao primeiro contato ou à ressentida agressão sofrida pelos que nela não acreditaram e a vêem caminhando para a plena realização. Mas outra parte significativa cabe atribuir os fatos geradores dessas impressões ao fenômeno real de uma comunidade cujos laços integradores e raízes locais estão pouco amadurecidos; cujos padrões de convivência e de auto-identificação ainda estão por afirmar-se. E que terá de superar estas deficiências em condições sociais e ecológicas bastante diferentes daquelas de seus locais de origem. E que terá, afinal, de construir seu próprio habitat.

Isto implicará, desde logo, um processo de ressocialização — em novas bases — principalmente para aqueles contingentes mais pobres vindos de regiões deprimidas de base agrícola; e a gestação de uma subcultura em que, certamente, não estarão ausentes padrões típicos de cada uma das regiões do país.

Mesmo para os grupos mais afluentes do Plano Piloto, coloca-se um desafio nesse sentido, à medida em que, ao lado de seus padrões cosmopolitas de comportamento assimilados nas suas regiões metropolitanas de origem, se lhes oferece uma estrutura de habitação, de vida urbana, centrada na convivência doméstica, direta, independente, em grande parte, das referências genealógicas e das relações interfamiliares longamente consolidadas das suas cidades. Seus filhos, pela comunalidade das superquadras, dos clubes e escolas, não perderão as características mais gerais das classes sociais de que provêm, mas certamente não carregarão os signos mais restritos que a exclusividade dos bairros históricos e daquelas longas tradições familiares os fariam diferenciar nas outras capitais do país.

Nestas condições, parece que toma significado mais amplo do que no contexto original aquela referência de Lúcio Costa, à "Cidade ainda oca". É preciso definir a(s) alma(s) da cidade; e uma educação apropriada poderia ter um papel importante nesse processo.

Contudo, à medida em que tais aspectos não parecem ter entrado em cogitação nos programas de curto prazo (e curta imaginação) com que se levou a cabo a expansão do projeto urbano de Brasília, os pequenos problemas acabaram tomando vulto assustador, condicionados que estiveram pelo ritmo e pelo "estilo" dessa expansão.

Um desses problemas — hoje o mais grave — começou com a não execução dos projetos destinados a realocar a força de trabalho extensivamente incorporada às obras iniciais de construção da cidade. Pensava-se na época em reter cerca de um terço desse contingente na continuidade do programa de implantação; outro terço, supunha-se, poderia assumir a estrutura de produção agropecuária para abastecer a nova cidade; e o restante seria chamado por projetos de obras noutros pontos do país. Ao contrário disso, as violentas oscilações nos programas de construção civil em Brasília não só retiveram estes efetivos iniciais como foram atraindo cada vez maior volume de imigrantes. A proximidade relativa (ou criada) de zonas tradicionalmente expulsoras de população, não atingidas pelos impulsos de desenvolvimento regional, intensificou estes fluxos migratórios. E desencadeou-se um crescimento demográfico superior a qualquer expectativa, a ponto de contar atualmente com cerca de trezentos mil habitantes a mais do que o projetado para essa fase de sua história. E uma oferta de trabalho que supera em muito as suas possibilidades de emprego.

Com isso, estima-se que nas zonas urbanas a sua "população de baixa renda", ou seja, o contingente humano que a estrutura econômico-social do Distrito Federal não é capaz de integrar adequadamente, alcança 58% de sua população total (20). E esse fato põe em cheque a sua função originária:

"Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao deva-

neio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do País."

(Lúcio Costa, "Relatório do Plano-Piloto de Brasília.")

A inversão de propósitos desse plano, porém, propõe um desafio, na solução de problema — hoje muito grande — do emprego e da renda de sua população e daquela das regiões adjacentes, inclusive como condição necessária para preencher sua história com o conteúdo humano antes referido.

Suas cidades satélites abrigam os mais largos efetivos dessa população pobre, desde um mínimo de 59% no Guará a 62% no Núcleo Bandeirante até a quase totalidade da população da Ceilândia (90%) e Brazlândia (92%), conforme os critérios do estudo citado. Baseados em ocupações na construção civil, em serviços, pequeno comércio, em atividades esporádicas, seus padrões de existência só poderão elevar-se pela dinamização desses setores, com transferência a eles dos seus ganhos de produtividade ou pela criação de novas atividades. E de outra parte pelo redirecionamento dos fluxos migratórios, contendo a expansão daquele contingente, conforme propõe o Programa da Região Geoeconômica de Brasília que o Governo vem desenvolvendo.

No primeiro caso, de modo direto, se fará necessária tanto a planificação de inversões na criação de empregos e no aumento de produtividade das atividades que os empregam, como de inversões na criação de oportunidades educativa-culturais que suportem esse processo de mudanças. O que implicará por certo identificar mais claramente a natureza e dimensão de suas necessidades básicas e as respostas específicas de apoio que se podem esperar da educação, dos serviços de saúde, de habitação e serviços urbanos etc.

E no caso da região envolvente, procurando dotar seus núcleos de apoio com serviços sociais cuja qualidade dependerá principalmente do papel central, polarizante, de Brasília, com seu potencial de recursos técnicos e humanos que deverá ser colocado a serviço dessa rede regional, permitindo conhecer melhor seus problemas e potencialidades, gerando e transmitindo inovações técnicas para sua agropecuária, e assim por diante.

## 6 — ALGUNS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM BRASÍLIA

Na linha antes desenvolvida, seria incabível, pessoal e isoladamente, propor "receitas" para solução dos problemas educacionais de Brasília no futuro. Quando menos, porque não se tem delineado o perfil desejado desse futuro no que se refere à solução dos problemas antes destacados.

Não obstante, arriscaríamos pinçar alguns aspectos que nos parecem mais importantes, sem que sua ordem de exposição implique qualquer grau de prioridade no conjunto.

Partindo do conceito de educação básica, dever-se-ia pensar em dois segmentos distintos da população: crianças e trabalhadores adultos.

As taxas de natalidade são elevadas e as de mortalidade infantil tendem a cair, não obstante os níveis de pobreza. Além disso é possível se conseguir reter a migração — por intervenção deliberada ou por saturação dos fatores atrativos. O que leva a acreditar que a já volumosa população infantil tenderá a constituir-se no grupo etário predominante. A reprodução desse contingente se fará, provavelmente, com ênfase nos grupos de renda baixa, embora se diga que o tamanho padrão das famílias de classe média esteja aumentando em Brasília.

Estas últimas, evidentemente, já percebem o que representa, em termos educativos, essa fase de vida humana. E vêm financiando diretamente a rápida expansão da rede de pré-escolas, jardins de infância, escolas maternas, "escolinhas de arte", academias e cursos de judô, etc., independentemente até da qualidade e efetividade dessas agências educativas. De uma parte, porque a mulher tem assumido, progressivamente, maior participação nas atividades econômicas e sociais, reduzindo com isso sua disponibilidade para as funções educativas familiares. E, em Brasília, esse fenômeno é salientado, quer pelas características ocupacionais, etárias e comportamentais desses estratos médios, quer pelas oportunidades de emprego, educação e ação cultural que lhes são oferecidas. De outro, quando o próprio nível cultural desses grupos mais educados fá-los perceber ativamente que o processo educativo é mais determinante justamente na fase dos dois aos cinco anos de idade.

Contudo, se esta última é uma afirmativa correta em relação a tais grupos, com maior razão o será para as crianças dos grupos mais pobres. Seus padrões nutricionais comprometem, às vezes até irreversivelmente, a constituição do sistema neuro-cerebral. Mas, ainda quando não chegue a essa irreversibilidade, será freqüente sua associação com os precários mecanismos de integração social da família e do meio social em que convivem. De que resultará uma sensível redução em seu universo cultural e, ainda, de suas condições para seguir os processos educativos oferecidos, em idade posterior, no sistema escolar.

A atenção apropriada a estes contingentes, por meio de complementação nutricional, atividades associativas e assistência médico-sanitária e de processos educativo-culturais, seria um primeiro passo no sentido de equalizar as oportunidades sociais básicas. Não obstante, é preciso notar que, conquanto utilizando métodos e técnicas às vezes comuns à pré-escola antes referida, este atendimento à criança culturalmente privada teria que assumir características próprias, adequadas à situação específica da clientela, principalmente no que se refere à interação entre esse processo e o ambiente familiar, para não cair em esquemas paternalistas altamente prejudiciais aos seus padrões de auto-estima e dignidade humana.

A implantação desta classe de serviços, contudo, não pode ser isolada da reformulação dos conceitos de escolarização regular. Em verdade, teriam que ser vistas como fases de um mesmo processo.

E do que se tem observado, algumas iniciativas nesse sentido já vêm sendo assumidas pela SEC-DF. Tanto ao nível do atendimento pré-escolar, como em tentativas de efetiva reforma da escola primária. Caberia, porém, indagar se algo mais a fundo se poderia fazer; há experimentos e processos inovadores que, com alguma adaptação e ajustamento às características próprias das populações marginais de Brasília, valeriam ser testados e aplicados com maior vigor.

Apenas para mencionar uma dessas várias linhas inovadoras, poder-se-ia imaginar o quanto seria útil abrir o processo educativo ao ambiente total da cidade. As escolas primárias — e seja permitido identificá-las pelo seu real significado — são fechadas em si mesmas ou no seu pobre ambiente imediato. No entanto, Brasília, pela sua estrutura física e possibilidades de mobilização segura, oferece inúmeras oportunidades de realização de atividades curriculares fora do prédio escolar, no contato e intercâmbio entre alunos de diferentes estabelecimentos, no aproveitamento de suas áreas verdes, dos setores comerciais, administrativos, hoteleiro, etc., como ambiente vivo da cultura global da cidade.

Já a continuidade do processo educativo do adolescente enfrentaria obstáculos institucionais e legais mais difíceis de superar. Os chamados "mínimos curriculares" ainda prevalecem, embora na exposição de motivos da Lei n.º 5.692/71 se tenha referido textualmente que "já não há no texto (desta lei) numa prescrição especial de "flexibilidade, variedade e articulação" (...). Agora, entretanto, essas três características passam a constituir atributos da organização que se propõe, de cuja concepção emergem, não havendo por que recomendá-las de fora".

Ocorre que, o próprio núcleo comum, obrigatório, tem sido interpretado como permanência da largamente criticada multiplicidade de conteúdos, de conhecimentos e informações, da escola tradicional. A que se acresceram, na própria lei, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Artística, os Programas de Saúde. Afora apêndices posteriores como educação de trânsito e outras que vêm tumultuando, ou ameaçando fazê-lo, o já complicado conjunto de temas com que a escola deve preocupar-se. De tal sorte que pouco tempo e menos recursos restam para o que seria tão ou mais importante: "uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" conforme o texto do artigo 4.º daquela lei.

Talvez aquela abertura antes referida, apoiada por centros de vivência vinculados àqueles setores da cidade, pudesse articular-se com os planos de estudo e reflexão do núcleo comum, realizando por si a formação cívico-moral, o desenvolvimento de sensibilidade e criatividade e os hábitos de rigidez pretendidos nos acréscimos do artigo 7.º e nos demais "programas" específicos. E proporcionando condições à efetiva diversificação do currículo que a Lei toma como seu principal apanágio.

Nessa mesma orientação, caberia pensar numa rede de apoio à abertura. Mencionou-se "centro de vivência"; e lembráramos os experimentos que se levam a cabo em Curitiba, nessa direção. Ali, a Prefeitura Municipal, com a cooperação de educadores, psicólogos, artistas e outros profissionais, teve que aproveitar — e o fez imaginativamente — logradouros com elevados investimentos em recuperação e adaptação. Acreditamos que vários pontos do Plano Piloto, como as escolas-parque, os espaços entrequadras, o Zoológico, as praças do Eixo Monumental, poderiam abrigar centros similares com menores investimentos. E, na expansão e urbanização das Cidades Satélites, com maior razão, já deveriam ser escolhidas e preparadas as áreas com essa finalidade. As escolas complementariam aí o espaço que normalmente lhes falta ou cuja composição não se presta para a diversificação e para a absorção dos estímulos educativos da cidade.

As inovações "pensáveis" serão muitas. E como se frisou antes, não cabem em "receitas". São resultado de pesquisa científica, de experimentação laboriosa e de alta disposição criativa. E vale perguntar quanto apoio se tem dado a isso. A resposta pode ser embaraçante; mas não inibidora. O pouco que tem sido feito, em face da magnitude das necessidades, pode ser ampliado. Afinal Brasília se orgulha de possuir uma das maiores redes de educação superior do país; e a UnB é cotada entre as melhores. Não se pode, portanto, dispensar o potencial que aí se encontra; há que provocá-lo, desafiá-lo a responder aos questionamentos da vida da cidade. Pela pesquisa, pelo experimento, pelo risco de sugerir inovações.

É claro que se antepõe desde logo a pergunta, às vezes inibidora também, sobre a viabilidade da inovação. É de se supor que, ao investigá-las, se compreende a delimitação dos requisitos de viabilização econômica e operacional. Entretanto, essa questão não se dirige a este aspecto; antes, as pessoas duvidam da capacidade administrativa do Governo para levar a cabo as inovações.

Sem dúvida, é uma questão relevante. Entretanto, há técnicas modernas desenvolvidas exatamente para incrementar essa capacidade. Mas antes que essas técnicas possam surtir efeitos, é preciso que haja um processo político de decisão que admita a existência dos problemas e que as inovações propostas constituam soluções para eles. E esse caráter político da inovação depende, à sua vez, de que os protagonistas do problema — o cidadão, a família, os grupos sociais — estejam envolvidos na sua identificação e no julgamento das alternativas de solução.

Este seminário mesmo demonstra ser este um caminho válido. Cidadãos de Brasília, nem sempre pensamos como tal, não assumimos seus problemas; e não buscamos suas soluções. Há que provocar esse diálogo da cidade consigo mesma. Preencher o "oco" de que se queixa Lúcio Costa; não só a do espaço físico, mas principalmente do seu espaço existencial e histórico.



## Bibliografia

- (1) Cf. MATAUS, Carlos – *Estratégia y Plan*; Ed. Siglo XXI, México 1972; WATERSTONE, Albert – “En busca de la solución del triplé dilema de la planificación” in *Finanzas y Desarrollo*, Vol 9 nº 2 BIRD. Washington junho de 1972; MEDINA – ECHAVERRIA, José – *Discurso sobre Política y Planeación*; Ed. Siglo XXI, México 1972.
- (2) SEC/GDF – *Prospecto do Ciclo de Conferências sobre Prospectivas do Ensino de 1º Grau em Brasília*.
- (3) FURTER, Pierre – *Educação e Reflexão*; Ed. Vozes Ltda Petrópolis 1966 pág. 33 a 47.
- (4) PEREIRA, Luís – *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*; Livraria Pioneira Editora, São Paulo 1970 pag.49.
- (5) ILLICH, Ivan – *Sociedade sem Escolas*; Ed.Vozes Ltda.,Petrópolis 1973 págs. 62 e 67.
- (7) Cf BLAUG, Mark – *An Introduction to the Economics of Education*; Penquin Books, Meddlesex, 1972; *La Educación y los Problemas del Empleo en los Países em Desarrollo*; OIT, Genebra 1974.
- (8) Cf. FURTADO, Celso – *Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina*, Ed. Civilização Brasileira, Rio 1966; *Análise do “Modelo” Brasileiro*; Ed. Civilização Brasileira, Rio 1972; e, para uma explicação mais profunda, SINGER, Paul – *Elementos para uma Teoria do Emprego Aplicável a Países Não Desenvolvidos*; cadernos CEBRAP nº 18; ver ainda CASTRO, C – M. & A. M. SOUZA – *Mão-de-Obra Industrial no Brasil, Mobilidade, Treinamento e Produtividade*; IPEA-Relatório de Pesquisa nº 25, Rio 1975.
- (9) Cf. CUNHA, Luis Antonio – *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*; Livraria Francisco Alves, Rio 1975.
- (10) CARNOY, Martin (ed) – *Schooling in a Corporate Society. The Political Economy of Education in América*; David McKay Co, Inc. Nova Iorque 1972.
- (11) COOMBS, Philip – *La Crise Mondiale de L’Éducation*; Presses Universitaires de France, Paris 1968 (Tradução brasileira pela Ed. Perspectiva. São Paulo 1976).
- (12) FAURE, Edgar et alii – *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*; UNESCO/Alianza Universidad, Madrid, 3ª ed. 1974 pág. 38.
- (13) Idem, ibidem – pág. 144.
- (14) Idem, ibidem – págs.240-323.
- (15) SOLARI, Aldo – “Algumas Paradojas del Desarrollo de la Educación en América Latina” in *Revista Latinoamericana de Ciências Sociales*; Santiago de Chile, Julio-Diciembre 1971 págs. 87-102.
- (16) Cf. como expressões de diferentes orientações nesse tema; FAURE, Edgar – op.cit, págs. 264 a 308; FURTER, Pierre *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*; Ed.Vozes Ltda., Petrópolis 1974; COOMBS, Philip – “Faut – il développer l’éducation periscolaire”. In *Perspectives Revue Trimestrielle de L’Éducation* vol III nº 3 (UNESCO) 1973; FREIRE, Paulo – *Ação Cultural para a Liberdade*; ed. Paz e Terra, Rio 1976.
- (17) Cf. “Brasília, Cidade Contemporânea do Futuro”, discurso de instalação pelo Sen. Cattete Pinheiro, em Senado Federal – I Seminário de Estudos dos Problemas Urbanos de Brasília. Estudos e Debates, Brasília 1974, pág. 16.
- (18) Cf. “Considerações em Torno do Plano-Piloto de Brasília” por Lúcio Costa em Senado Federal – op. cit, pág. 26 (grifos nossos).
- (19) Cf. idem, ibidem pág. 27 (grifos nossos).
- (20) Cf. BARBOSA, Milton & Cristina B. Silva – “Caracterização da População de Baixa Renda no Distrito Federal” em IPEA. *Boletim Econômico* nº 2/76. Brasília, abril 1976, págs. 22-28.