

COLEÇÃO LOURENÇO FILHO **6**

Manoel Bergström Lourenço Filho

Tendências da educação brasileira

2ª edição

Organização

Ruy Lourenço Filho

Carlos Monarcha

Brasília-DF
Inep/MEC
2002

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

F. Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva

PROJETO EDITORIAL

Carlos Monarcha

Ruy Lourenço Filho

PROJETO GRÁFICO E CAPA

F. Secchin

ARTE-FINAL

Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM

3.000 exemplares

EDITORIA

INEP/MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º andar, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)224-7092

(61)410-8438

Fax: (61)224-4167

E-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

CIBEC/INEP – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)224-9052

(61)323-3500

Fax: (61)223-5137

E-mail: cibec@inep.gov.br

<http://www.inep.gov.br>

PUBLICADO EM JULHO DE 2002

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Lourenço Filho, Manoel Bergström.

Tendências da educação brasileira / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 2. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2002.

92p. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 ; 6)

1. Tendências do desenvolvimento da educação – Brasil. 2. Realidade da educação. 3. Estatísticas educacionais. I. Lourenço Filho, Ruy. II. Monarcha, Carlos. III. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CDU 37.014

Ao dr. Ernesto Alves Moreira,
outrora professor primário,
com a muita estima e gratidão
do seu antigo discípulo.

Sumário



Prefácio	7
Prefácio da 1ª edição	11
▶ I – Tendências da educação brasileira	13
Tendências de origem e organização	17
Tendências reveladas pelo pensamento pedagógico	22
Tendências de rendimento	25
Tendências verificadas no último decênio	26
Conclusões	30
▶ II – Alguns aspectos da educação primária	33
Conceituação de educação primária	36
A educação primária e o Estado	36
Educação "de plano" e educação "em plano"	37
Primeiro aspecto, o geográfico	38
Segundo aspecto, o demográfico	40
Terceiro aspecto, o político-social	43
Quarto aspecto, o da administração escolar	45
Quinto aspecto, o do rendimento	48
Sexto aspecto, o da organização interna da escola	50
Sétimo aspecto, o das despesas	52
▶ III – Educação e segurança nacional	57
A educação, expressão de vida social	59
As lições da história	60
O Estado e a educação	61
A educação, o indivíduo e o grupo	62
O caso brasileiro	63
Nova política de educação	64

Definindo os termos do problema	66
Os serviços da educação e a segurança nacional	67
O pensamento da Comissão Nacional do Ensino Primário	70
▲ IV – Estatística e educação	71
A estatística	73
A educação	77
O problema em equação	78
A educação, fenômeno de massa	78
A educação, processo técnico	84
Conclusão	87
Referências bibliográficas	89
Índice alfabético	91

Prefácio



Em dezembro de 1940, em meio à voga efervescente de produção de obras de autores dedicados aos estudos brasileiros, os quais, mediante análises retrospectivas, empenharam-se em analisar a formação nacional brasileira ou em explicar e justificar o advento de uma forma política moderna, o Estado Novo, Lourenço Filho publicava *Tendências da educação brasileira*.

Tratava-se do terceiro livro de Lourenço Filho, que já havia então publicado *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC* (1933), títulos que lograram obter ampla aceitação entre professores, tendo sido incorporados à bibliografia pedagógica de uma época que assistia ao fenômeno da emancipação da Educação como campo intelectual irreduzível e esfera administrativa autônoma, dotada de racionalidade própria. Todavia, *Tendências da educação brasileira* diferenciava-se dos livros anteriores, uma vez que propunha fornecer dados objetivos para a elaboração de uma política científica para a obra de educação nacional no oscilante contexto do recém-instalado Estado Novo: “Nós tivemos a reforma radical no governo, cumpre-nos agora completar a obra da revolução pela reforma profunda da educação nacional” (p. 94), declarava o autor em uma das páginas do livro.

Mas o tempo e lugar de elaboração de um livro talvez possam explicar muito de seu feitio.

No Brasil, o período situado entre a Revolução de 1930 e a irrupção do Estado Novo, em 1937, foi de grande agitação política acompanhada de significativa mobilização popular, cuja intensidade pode ser comparada às agitações da época da Regência e da primeira década republicana.

Para os diferentes analistas da Era Vargas, o Estado Novo representou uma época crucial da história do Brasil, cujos índices mais visíveis são: centralização do poder político, adoção de um modelo antiliberal de organização social e consolidação do desenvolvimento urbano-industrial. Já para os diferentes sujeitos históricos diretamente envolvidos com a organização e legitimação do Estado Novo, a Revolução de 1930 havia colocado a Nação à procura de sua identidade; o advento do Estado nacional, por sua vez, representou *de facto* o reencontro da nação consigo mesma: a Nação e o Estado estavam identificados. De imediato e de diferentes modos, anunciaram-se os sinais da Nova Era, produzindo-se e propagando-se a auto-imagem do Estado Novo como início da realização de grandes fatos e feitos engendrados pela presença ubíqua de Getúlio Vargas. Começava, então, no dizer de um

contemporâneo da época, Humberto Grande, a Era Getuliana, que trazia consigo a certeza de futuro industrial e luminoso e a promessa de porvir pacífico e harmonioso.

Nessa fase de intensa construção institucional, foram reformuladas e/ou criadas diversas agências técnicas incumbidas de planejar construtivamente as ações de governo, objetivando instaurar uma ordem social integral. Assim, por exemplo, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema estruturou uma rede de agências destinadas a gerir, desde um ponto de vista técnico e científico, os setores de educação, cultura, saúde, artes e arquitetura e patrimônio histórico. Foram criados, entre outros, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Serviço Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Serviço Nacional de Teatro. Nessas agências características de um Estado moderno, Capanema integrou um grupo de intelectuais – Lourenço Filho, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Afonso e Rodrigo Mello Franco de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Lúcio Costa, Edgard Roquette Pinto –, objetivando a produção de políticas sociais duradouras adequadas a um Estado moderno e de base nacional. Datam de então, também, a inusitada interpenetração do trabalho intelectual, atividade técnica e propósitos políticos. Em outras palavras, no dizer de um contemporâneo do Estado Novo, encerrava-se o divórcio entre o “homem de letras” e o “homem político”.

Lourenço Filho ocupava em comissão o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, idealizado no decreto-lei de sua criação “como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde”.

Ativamente inserto no clima intelectual e político que envolvia a organização e legitimação do Estado Novo, Lourenço Filho pronunciou, entre 1938 e 1940, quatro conferências sobre a organização e racionalização da obra de educação nacional com foco na escola/educação primária: “Tendências da educação brasileira”; “Alguns aspectos da educação primária”; “Educação e segurança nacional”; e “Estatística e educação”. Conjugando tom sério e arrebatado, erudição e exposição didática, Lourenço Filho promoveu a exposição de suas propostas de ação concernentes à educação em instituições dotadas de poder e prestígio, respectivamente no Palácio Tiradentes, a convite do Departamento de Imprensa e Propaganda; na Academia Brasileira de Letras, a convite da Liga da Defesa Nacional; na Escola do Estado Maior do Exército; e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. E, visando mobilizar um público maior em torno de suas idéias, à medida que pronunciava as conferências, Lourenço Filho ia publicando os respectivos textos, ora no formato de folhetos impressos em gráfica federal, ora no formato de artigos e separatas de publicações periódicas voltadas para a problemática estadonovista. Desse modo, publicou seus textos em revistas oficiais, de propaganda e de associações – *Revista do Serviço Público*, *Revista Brasileira de Estatística*, *Monitor de Educación Común* (órgão do Ministério da Educação da Argentina), *A Defesa Nacional*, *Estudos e Conferências*, *Educação e Formação*.

Em 1940, no cimo do Estado Novo, quando o tema da educação nacional ganhou centralidade no imaginário político da Era Getuliana, Lourenço Filho reuniu os textos das quatro conferências, acrescentou nota introdutória, índice geral, índice alfabético e bibliografia que explicita a genealogia intelectual do livro e publicava *Tendências da educação brasileira*, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, na prestigiosa coleção Biblioteca de Educação e com tiragem de 3.300 exemplares.

No cerne de *Tendências da educação brasileira*, tem-se um conjunto de análises resultantes de uma abordagem sociológica de natureza genética e estrutural, adensada por pesquisas estatísticas nacionais, loquazes e elucidativas. Tais análises constatarem as grandes linhas evolutivas e formativas da educação nacional concluindo com a “condenação das velhas tendências da educação” e a verificação de que “novas diretrizes ganham corpo”. Produzidas em um momento no qual os estudos sobre educação tornaram-se mais

institucionais, científicos e acadêmicos e, sobretudo em um momento em que ciência e missão social caminhavam juntas para efetuar-se a análise aplicada dos problemas nacionais, as análises – “estudos descritivos”, no dizer do autor – funcionaram como diagnóstico acurado e prefiguração do sentido da educação nacional.

Mas, ainda que o espírito do tempo fosse de aspiração, de reconstrução social e de renovação educacional, e Lourenço Filho tenha representado em grau eminente o ideário da Escola Nova no Brasil, em *Tendências da educação brasileira*, um livro que reúne educação e política, não há referências diretas ou indiretas ao movimento da Escola Nova. Essa ausência talvez possa ser explicada pelo fato de que a inquietação da Escola Nova, decorrente tanto de um cosmopolitismo desenraizado e universalista quanto do ideal de reconstrução da experiência, não fosse a mais adequada ao estado de coisas reinante, em cujo interior propagava-se a solidariedade social orgânica, tão característica das vogas de auto-afirmação nacionalistas.

Carlos Monarcha
julho de 2002

Prefácio da 1ª edição



Nestes trinta anos, a vida nacional mudou, por muitos e importantes aspectos. Nos dez últimos, a mudança acelerou o seu ritmo, ganhou em expansão e poder, e de tal forma que é ela agora sensível a qualquer. Quadros políticos, costumes, vida econômica e cultural, tudo sofreu, tudo está sofrendo alterações, de que, ainda há uma geração atrás, não seria dado suspeitar. Em cenário de tão vastas transformações, a educação não poderia ficar isolada. Mudou e está mudando também em suas formas, em seus objetivos, em seus processos. Parte dessa mudança claramente se percebe no trabalho de numerosas escolas e demais instituições de educação intencional. Outra parte, embora represente como que os fundamentos daquele trabalho, não se patenteia, porém, aos olhos de todos. É ela a de um novo sentido da vida coletiva, que a presente configuração político-social do País está imprimindo ao processo educativo geral, não só exercido pela escola, mas pela família, a igreja, as corporações profissionais, por todos os grupos, enfim, a que caiba modelar a existência da comunidade.

Para justa compreensão do que se afirma, será preciso não esquecer que a distribuição dos fatos sociais em categorias distintas é mais aparente que real, simples artifício de análise que não nos deve iludir. Na verdade, não existe “vida social” de um lado e “processo educativo” de outro – como se a primeira fosse o corpo, a última, as vestes, suscetíveis de serem alteradas no talhe, no estofa ou na cor, segundo o arbítrio, a moda ou a disponibilidade de recursos. Vida social e educação representam aspectos de uma só e mesma realidade, cuja compreensão geral exige a indagação dos grandes delineamentos que, a cada momento, ambas estejam apresentando.

Não se nega a existência de uma parcela intencional no processo educativo, em que a ação deliberada dos grupos sociais se possa exercer, em maior ou menor amplitude e com maior ou menor eficiência. Mas, ainda nesta, o espírito, o conteúdo e as próprias formas de que se revista só chegam a ter expressão realmente construtiva quando inspiradas no sentido da vida coletiva a que devam servir, e de modo a interpretar-lhe as necessidades e possibilidades, para gradual e seguro desenvolvimento. Já alguém comparou esta parcela com o perfil visível de um *iceberg*, mínimo em relação ao bloco submerso, de cuja existência depende e de cuja massa tira a força de resistência e o prazo de duração. A imagem sugere, sem dúvida, alguma coisa de verdadeiro, pois que não há formas ou práticas de educação sem um mais largo contexto social que as explique ou lhes dê significado.

Se a vida nacional mudou e está mudando, a educação nacional terá acompanhado e haverá de acompanhar o sentido mesmo dessas transformações. Mas será preciso que se tome consciência dessas alterações, e de suas possíveis determinantes, a fim de que a educação intencional ganhe em poder e inteligência e se possa determinar o alcance de novas medidas a serem postas em execução para mais seguros resultados.

A intenção dos quatro pequenos estudos reunidos neste volume é a de sugerir, nessa base, reflexões sobre a compreensão da mudança que se vem operando no espírito e nas realizações da educação brasileira. Dir-se-á que os períodos de mudança são períodos de crise, e que não é chegada, assim, a hora de paciente análise e reflexão. Talvez melhor se diga que tais períodos representam não já a crise, mas os esforços para a sua debelação. E, como observa um pensador, é nesses momentos que cabem os “exames de consciência”, pois quando as relações habituais da vida social se suspendem, aquilo que nela havia de artificial se desvanece, para só subsistir o real.

A confirmação dessa observação pode ser colhida, precisamente, nos estudos da educação nacional, nos últimos anos, a que maior senso de objetividade tem estado presente. Começa-se a compreender que a educação deve ser vista não apenas em termos das questões limitadas do ensino, mas nos das mais graves e complexas realizações de ordem social. A educação com todas se relaciona, delas tira forças e alento, como a todas pode e deve servir. Descobrem-se “relações de dependência” entre aspectos bem definidos do processo educativo e o tipo de economia, a organização da família, a estrutura religiosa, as condições político-sociais, as de ordem e segurança, os próprios recursos de comunicação e transporte – tudo quanto possa concorrer para a agregação dos homens ao redor de ideais e de técnicas, que sirvam à continuidade e ao aperfeiçoamento das formas de vida coletiva. A educação nacional começa a tomar seguramente por este rumo, como por ele tomaram outros empreendimentos de ordem social, em cujos domínios se pesquisa, de maneira objetiva, com o auxílio da estatística e de processos auxiliares. A vida brasileira começa a perder, e felizmente, o “complexo de inferioridade” que não lhe permitia ver-se a si mesma, com o que está ganhando, por certo, maior desenvoltura de movimentos e capacidade de autodeterminação.

Disso se beneficia a educação, por todas as formas. Beneficia-se pela maior precisão que podem ter os objetivos da vida nacional e, assim, os do processo educativo. Beneficia-se pela harmonia entre o trabalho das instituições educativas e o de outras. Beneficia-se, afinal, por um maior e mais generalizado interesse pelas questões de direção e organização social, nas quais a educação é o mais adequado e o mais seguro instrumento.

Os ensaios aqui reunidos exemplificam alguns desses pontos, de maneira bastante clara. A outros, apenas fazem menção, mais ou menos rápida. De qualquer forma, valem pelo método em que se apóiam, mais que pelos resultados que possam apresentar, e que o autor é levado a reconhecer como deficientes, por muitos aspectos.

Lourenço Filho
Rio, outubro de 1940

I – Tendências da educação brasileira*

Tendências de origem
e organização
Tendências reveladas
pelo pensamento
pedagógico
Tendências
de rendimento
Tendências verificadas
no último decênio
Conclusões

* Conferência proferida no Palácio Tiradentes, no Rio de Janeiro, em maio de 1940, a convite do Departamento de Imprensa e Propaganda.

Na técnica estatística, o termo “tendência” possui estrito significado. Não assim na linguagem dos fatos sociais que não comportem acabada descrição numérica, e na qual, por isso mesmo, admite acepção muito mais ampla. Na categoria destes fatos, a educação ainda em boa parte figura. Por ela se compreende hoje um vasto mundo de coisas e de relações – o complexo processo pelo qual as sociedades procuram transmitir, a cada nova geração, os seus ideais e as suas aspirações, os seus costumes e as suas técnicas, tudo com que visem a assegurar a continuidade e o desenvolvimento das formas de vida coletiva. Poder-se-ia acrescentar, em face dos novos processos de comunicação, que nela se deve compreender agora também o esforço tendente a difundir, ainda na mesma geração, dos “centros culturais” para as suas “margens”, aquele significado da existência e aquelas formas de viver. E haveria razão para o acréscimo. A vida atual impõe às sociedades politicamente organizadas o dever de renovar a coesão de seus elementos, pela educação e reeducação dos adultos, de forma a coibir marcada diferenciação de cultura ou, ao menos, o desenvolvimento dos fatores de desagregação.¹

Daí o embaraço que se encontra no delimitar o tema. Desse largo ponto de vista, as tendências de educação de um povo são as de sua própria vida social, as gerais e as particulares, as do presente e as do passado. Tudo que importe ou tenha importado à formação histórica e cultural, à organização social e política, às crenças religiosas, ao estatuto da família o ao do trabalho, às condições de desenvolvimento demográfico e de produção – isso importa também ao processo educativo, que é uma expressão de vida multiforme, incessante e por tudo presente.

Ao investigador, no entanto, esta conclusão não satisfaz. O educador de hoje sabe que o seu trabalho não se pode separar do contexto social, que lhe dá a origem, infunde-lhe as energias de crescimento e, afinal, todo o significado. Sabe também que um sistema pedagógico só chega a ser compreendido e interpretado dentro dos quadros da vida coletiva. Mas esforça-se em caracterizar os fatos de valor propriamente pedagógico e em correlacioná-los com os demais, no afã de discriminar-lhe as relações de dependência, e

¹ Neste sentido, a ação educativa toma as formas de “difusão cultural” e “propaganda”. Todas as feições de agitação pública, propaganda, ação legislativa ou administrativa só se mostram eficientes, diz J. Dewey (1927).

poder, assim, alcançar seguros elementos de previsão. A ânsia de explicação no domínio dos fatos sociais é uma das características de nossa época, e, nesse movimento, a educação não está à parte. Ela perquire e investiga, no desejo de contribuir também para comunicação, no plano da vida coletiva, da mesma atitude de pensamento experimental já adquirida pelo homem em outros setores de sua atividade.

Não se desconhece que, na educação sistemática, a investigação pedagógica alcança hoje resultados de grande precisão. No âmbito escolar, pôde ela instaurar um pensamento técnico digno desse nome. Em relação à educação como processo global, o mesmo não ocorre, à falta de elementos de perfeita caracterização ou de descrição objetiva integral. Há no processo educativo, ainda das sociedades mais perfeitas, partes difusas, não de todo suscetíveis de clara observação. São como as correntes submarinas, de que as ondas da superfície não nos podem dar notícia. Não obstante, essas correntes, em contínuo movimento, acabam por denunciar a sua existência, em efeitos próximos ou remotos, nas modificações que imprimam à parte visível, à educação a que se dá o nome de intencional e sistemática. Esta admite, por sua própria natureza, descrição de maior rigor, com avaliação numérica mais ou menos completa. E com o auxílio dessa descrição torna-se possível traçar as “tendências de rendimento” e pesquisar, pelo balanço também numérico de outros fatos sociais, as suas “condições determinantes”, ou seja, as suas verdadeiras “curvas de tendências”.

Teremos que dispor, para isso, de uma descrição social, tão ampla quanto possível, traçada pela estatística demográfica, pela estatística econômica, pela estatística cultural em geral e, particularmente, escolar. Esta última nos revela apenas certas direções da educação. Não as confundamos com as condições verdadeiras do processo. Como, na organização dos sistemas pedagógicos, podem influir, por exemplo, as variações da densidade demográfica? Como, na diferenciação e articulação dos cursos, atuarão o volume e o valor da produção econômica e, sobretudo, o tipo social decorrente dessa produção?... Até que ponto outras expressões culturais se correlacionam com o desenvolvimento escolar e, sobre ele, num ou noutro sentido, chegam a imprimir direções particulares?...

São problemas que interessam à compreensão geral do processo educativo, e que podem, por soluções adequadas, fornecer elementos para a sua direção intencional ou para a elucidação de uma política educacional menos empírica.

Neste ponto, deve ser lembrado que, a partir de 1932, por força do Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, nosso país passou a possuir um excelente serviço no gênero, que progressivamente tem aprimorado a sua organização e os seus métodos de trabalho. Deve ser lembrado também que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realiza uma obra gigantesca que começa a refletir-se na organização geral dos serviços públicos de todo o País e haverá de influir também, poderosamente, em sua organização educativa. Realmente, só com os dados recolhidos e sistematizados pelo serviço de Estatística da Educação e Saúde, do Ministério da Educação, e com os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística seria possível chegar a certas conclusões contidas neste trabalho. A tarefa que esses órgãos estão agora realizando será especialmente aproveitada no futuro. As lacunas, senão a completa ausência de levantamentos em períodos anteriores, impedem, por largos períodos, que se tenha visão mais clara das condições de evolução da educação em nosso País e, à falta de outras estatísticas, nessas épocas, o estudo mais aprofundado de suas verdadeiras tendências.

Ainda assim, servindo-nos das indagações possíveis, tentaremos, com grandes deficiências, é certo, traçar as tendências de origem e organização, de rendimento, da evolução e da situação atual da educação brasileira, em suas realizações capitais e no pensamento pedagógico que as tenha acompanhado.

O ensaio valerá, sobretudo, como tentativa da aplicação de um método, mais que pelos resultados que desde logo possa apresentar.

▲ Tendências de origem e organização

As tendências de origem e organização educativa estão ligadas, como é óbvio, aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo; colônia, Império, República. As de origem filiam-se, mais particularmente, às idéias de educação da época, trazidas da Europa pelos colonizadores.

Definir essas idéias não é tarefa simples. Mas convém que se lhes faça referência, porque, não raro, lemos e ouvimos as mais estranhas afirmações a respeito. É certo que só podemos julgar o passado com as idéias e os sentimentos de agora; contudo, devemos nos esforçar por compreendê-lo nas possibilidades dos quadros da vida social de então, não das que hoje chegamos a possuir.

No século 16, as preocupações de educação popular não existiam, mesmo nos mais poderosos países. Ler e escrever, em outros tempos, teria sido uma profissão definida, não era condição generalizada de vida social. Saber o latim na idade média era uma obrigação funcional do clero e dos diplomatas. As primeiras escolas de linguagem comum haveriam de ser estabelecidas, com os mesmos propósitos práticos, pelas corporações de comércio do Velho Continente. Só depois das lutas da Reforma e da Contra-Reforma, e de relativo aperfeiçoamento da imprensa, é que o conhecimento das letras haveria de apresentar objetivos menos utilitários, tornando-se um bem comum para a propagação da fé. A feição primeira de uma educação literária popular foi, inquestionavelmente, de fundo religioso.²

No sentido em que a expressão “instrução pública” veio a ser tomada, depois, pelos países modernos, a idéia encontra mais rigorosa definição, e agora de caráter político, na Revolução Francesa. Não chegou a ser por ela realizada, no entanto. Onde o sentimento religioso da época e essa idéia se tenham conjugado, pôde haver, porém, o florescimento da educação popular. É o caso dos puritanos de Massachussets, que, já em 1647, cuidavam da criação de escolas, a todos abertas, com a instituição de uma taxa escolar por todos aceita. Os colonizadores norte-americanos faziam da educação, na verdade, um “empreendimento do povo”, que dela tomava consciência como função social necessária.

Mas esse acontecimento foi, por assim dizer, único. Na Europa, a expansão da educação popular só veio a existir com a organização dos Estados políticos de “base nacional”, decorrente das tentativas de domínio do continente por Napoleão. Havia de tornar-se, aí, um empreendimento não mais do povo, mas do Estado. O movimento de Fichte, de que nasceu o vigoroso impulso educativo da Prússia, não teve origem no sentimento democrático: teve-o no sentimento nacionalista alemão. E a evolução foi lenta. A Lei Guizot, que devia dar a organização oficial do ensino na França, é de 1833; a criação de um órgão de direção e coordenação na Inglaterra, do mesmo ano. Em Portugal, de onde haveríamos de receber de modo mais direto os influxos da organização social e política, a reforma de Pombal, em 1772, apresenta-se como tentativa audaciosa, mas prematura. O Ministério da Instrução só ali viria a ser criado em 1870, isto é, quase cinqüenta anos depois de nossa independência.

Nossos primeiros colonizadores não poderiam ter tido, portanto, nenhuma preocupação de cultura popular. Tiveram-na, a seu modo, os jesuítas que os acompanharam, e cuja obra nunca será exaltada em demasia. Conforme a documentação constante de precioso estudo do pe. Serafim Leite,³ já em 1575 e nos anos próximos haviam os jesuítas estabelecido escolas preliminares e colégios em 13 pontos do território – no total, 15 estabelecimentos. Mas a Companhia de Jesus seria expulsa em 1759. O Marquês de Pombal imagina

² Cf. Parker (1928) e Levasseur (1897-1903).

³ Leite, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa: Portugalia, 1938.

logo um vasto plano de organização pedagógica em substituição ao dos jesuítas. Pelo alvará de 28 de junho são criadas 17 escolas – duas apenas mais que aquelas mantidas pela Companhia dois séculos atrás. Em 1772, estabelecia-se um “plano e cálculo geral” para as escolas de ensino elementar. Por uma carta régia do mesmo ano, criava-se imposto especial para a manutenção das escolas, conhecido como o “subsídio literário”. A queda do Marquês prejudica a realização dessas idéias. De modo que, ao fim do período colonial, só havia escolas nalgumas cidades e vilas, e, ainda assim, mal providas de mestres. A capital possuía, no entanto, deve-se salientar, três cursos públicos de latim, e bem freqüentados.

Que tendências poderiam ter ficado das tentativas desses três primeiros séculos?

Ao esforço educativo dos jesuítas, deve o Brasil, como todos reconhecem, um dos fundamentos de sua cultura e de sua unidade nacional. Terá ficado dele, porém, como observam vários autores, uma tendência demasiado literária em nossos estudos, o gosto pela qualidade do bacharel, o desprezo do homem cultivado pela ação real e o trabalho produtivo.⁴ Será a observação de todo verdadeira? Não terá tido, nesse particular, maior influência sobre os destinos da cultura nacional a obra que se seguiu, sem dúvida enorme, de D. João VI, no sentido da cultura acadêmica? Ou uma e outra dessas tendências se firmaram em virtude do próprio tipo social e dos ideais do “homem culto” de Portugal, e um pouco de toda a Europa, àquele tempo?

A esse propósito, convém lembrar que, ainda em trabalho recente, escreveu Léon Poinard:

A atual educação portuguesa não corresponde à situação nova do mundo. Assim, muitas pessoas recebem ainda e conservam preconceitos que as paralisam, levando-as a desprezar o trabalho e as profissões lucrativas. Consideram mais digna, mais nobre, uma situação que se aproxime o mais possível das aparências da ociosidade. É o que as faz preferir as carreiras liberais ou administrativas, com as quais se vive com mais tom e com mais facilidade, ao passo que as da indústria e do comércio são mais trabalhosas e mais plebéias.

“Outrora, essa afetação de ociosidade chegava até ao ridículo” – é Poinard ainda quem o afirma.

Um cronista que vivia e escrevia em Lisboa, por meados do século 16, dizia:

Aqui somos todos nobres, e não levamos nada nas mãos pelas ruas... O trabalho fez-se para os artesãos ou para os escravos. Assim, todo homem obrigado a trabalhar achava-se relegado para uma situação subordinada ou mesmo servil. Essa vaidade pueril e funesta fez a infelicidade de Portugal, e ainda hoje lhe é prejudicial, porque, embora as idéias tenham já evoluído sensivelmente de há 20 ou 30 anos para cá, muitas pessoas ainda têm orgulho em evitar, pelo menos em público, tudo o que se pareça com uma ocupação mercantil, com uma profissão usual.⁵

De uma ou outra forma, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, a tendência de estudos acadêmicos haveria de acentuar-se. Com perfeita lógica, ao criar o novo Império, D. João VI provia a formação dos homens doutos, dos elementos necessários à vida administrativa e social do tempo, à nobreza. Cria, assim, escolas superiores – duas

⁴ Seu gosto teria sido se dedicarem por completo a formar letrados e bachareizinhos dos índios”, diz Gilberto Freire. Pelo que escreve o pe. Simão Vasconcelos na sua Crônica da Companhia de Jesus no Estado do Brasil e do que obraram seus filhos, vê-se que os padres da Companhia aqui chegaram sem nenhum propósito de desenvolver entre os caboclos atividades técnicas ou artísticas; e, sim, as literárias e acadêmicas (Freire, 1934).

⁵ Poinard (1910). A este propósito, escreve também Gilberto Freire (1934): “Compreende-se que os fundadores da lavoura da cana nos trópicos americanos se tivessem impregnado, em condições de meio físico tão adversas ao seu esforço, do preconceito de que ‘trabalho é só para negro’. Mas já seus avós, vivendo em clima suave, haviam transformado o verbo trabalhar em mourejar”.

escolas médico-cirúrgicas, a Academia de Marinha, a Academia Militar, a Academia de Belas Artes, uma escola de comércio. Cria também várias cadeiras de ensino de humanidades: grego, retórica e poética, línguas estrangeiras... Quanto ao ensino propriamente popular, nenhuma iniciativa de verdadeira significação. É certo que se teve em mente um plano geral de ensino elementar, que chegou a ser traçado pelo general Francisco de Borja Garção Stockler. O “subsídio literário” foi extinto, porém, pelo decreto de 15 de março de 1816, que criava também o cargo de “diretor geral de estudos”. Diga-se, de passagem, que para esse posto foi nomeado o Visconde de Cairu. A ação das câmaras municipais deixou de exercer-se diretamente no ensino. E, com uma e outra providência, retirou-se a possibilidade de ação popular na organização pedagógica, isto é, a de que o povo a sentisse como reflexo das verdadeiras necessidades da vida social.⁶

Do Reino Unido nos ficariam, assim, acentuada tendência ao ensino acadêmico e o desenvolvimento do ensino das artes. Foi neste período, depõe Francisco de Paula Menezes, que “a poesia, a eloquência, a música, a pintura e a arquitetura se desenvolveram”.⁷

Declarada a Independência, houve de parte dos constituintes notável empenho em dar maior desenvolvimento ao ensino do povo. Seria natural. Pretendia-se, no projeto da Carta de 1823, que “cada vila ou cidade tivesse uma escola pública, cada comarca, um liceu, e que se estabelecessem universidades nos mais apropriados locais”. Um programa avançado para o tempo, que por certo não se poderia converter em realidade. Na Carta Política outorgada por Pedro I, as preocupações de educação pública se limitavam à declaração do “direito do cidadão à gratuidade da instrução primária” (art. 179, da Constituição de 1824). Punha-se a educação em termos de “direito”, a educação como um empreendimento do Estado...

A primeira lei que devia encarar de modo mais positivo a cultura do País só deveria vir mais tarde, a 15 de outubro de 1827. Prescrevia que se fundassem escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados do Império”. A julgar pelos documentos oficiais da época, foram escassos os frutos da medida, tal a dificuldade em se encontrarem pessoas habilitadas para o ensino.

Já na Regência, com o Ato Adicional, o encargo de regular a instrução primária e secundária seria entregue às assembleias provinciais. Dependentes do governo imperial só ficariam, daí por diante, o ensino superior e a instrução primária da capital do Império. À tendência de estrita centralização administrativa sucedia, assim, a da descentralização. Com isso, poderia a educação caracterizar-se como um empreendimento do povo?... As crônicas dizem que não.

Surgiram as primeiras escolas normais do País: a de Niterói, em 1835; a da Bahia, em 1836; a do Ceará, em 1845. Mas, fora disso, pouco se aproveitaram as províncias das faculdades que lhes eram concedidas. O tipo de cultura estava definido, e se explicava pelo tipo de economia dominante no País: a produção tinha como fundamento o braço servil. Como poderia interessar ao povo a educação do tipo que as escolas do tempo ministravam?

Em 1837 criava-se um liceu, depois Colégio Pedro II. E o Segundo Reinado prossegue sem mais vigorosas medidas em prol da educação popular. Considerado como dos reinantes mais cultos de sua época, Pedro II demonstrava, repetidamente, o seu interesse pessoal pelas coisas do ensino; em seu governo, porém, não se fez executar qualquer programa educacional de larga envergadura.⁸

⁶ Cf. Pires de Almeida (1889).

⁷ Spix e Martius puderam, no interior do Brasil, entender-se em latim com alguns professores régios. Há um século ainda havia no sertão do Brasil professoras de gramática latina (Peixoto, 1931).

⁸ A respeito das idéias de nosso segundo imperador acerca da educação popular, leia-se o que contém o documento “Minha fé de ofício, Cannes, abril de 1891”, cf. original escrito pelo Conde Mota Maia, emendado de próprio punho por Pedro II, e reproduzido no livro de Rodrigo Otávio (1934). Rodrigo Otávio possui esse notável documento em seu arquivo particular.

Não que escasseassem idéias e planos aos estadistas do Império, como se pode ver pela documentação pacientemente recopilada por Primitivo Moacir.⁹ Em 1874, João Alfredo propunha a criação de escolas profissionais, bem como a fundação de bibliotecas populares. Em 1879, Leôncio de Carvalho apresentava um projeto de subvenção aos colégios primários, a criação de escolas ambulantes e de cursos para adultos. Em 1882, o Ministro Rodolfo Dantas, depois de discutir a interpretação do estabelecido no Ato Adicional, salientava a importância de se disseminarem escolas normais pelas províncias e de criar um fundo econômico para o incremento da educação popular. Esta última iniciativa provocou o “parecer” com que o deputado Rui Barbosa haveria de justificar o projeto de 12 de setembro do mesmo ano. E outros projetos e estudos poderiam ser apontados.

Mas a economia do Império estava fundada na escravidão e no latifúndio. O tipo de cultura era o de uma civilização agrária, a que a educação do povo não interessava diretamente. Interessava a preparação de uma elite que mantivesse os foros da corte. A tendência se havia robustecido.¹⁰ De forma que, ao findar-se a monarquia, para uma população de quase quatorze milhões, a matrícula geral das escolas primárias era de pouco mais de 250 mil alunos. Mantinha-se em nível elevado o ensino acadêmico (de medicina, direito e engenharia) e o de belas artes, que chegavam a atrair estudantes de outros países da América. Todavia, o ensino secundário, tanto quanto o primário, era insuficiente e mal orientado em relação às necessidades reais do povo.

A República viria manter a mesma tendência. A idéia de uma educação para servir à organização e direção social não encontrava amparo no pensamento nacional, mais imbuído de formas jurídicas, *a priori*, que da capacidade de ver e sentir os problemas reais da mudança social. O Ministério de Instrução Pública, com Benjamin Constant, haveria de ser, por isso, episódio efêmero. E haveria de discutir-se, por longos anos, se o governo central poderia ou não cuidar da educação primária nos estados...

Desde 1900, porém, vozes das mais autorizadas começavam a clamar, no Congresso Nacional, por uma intervenção direta e positiva por parte da União. Autorizações legislativas diversas foram sancionadas em 1906, 1908 e 1910, sem que delas adviesse qualquer resultado prático. Em 1917, decidiu o governo federal fechar escolas particulares nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, onde brasileiros natos recebiam instrução contrária aos interesses nacionais. E no ano seguinte, votava-se auxílio, por parte da União, para as escolas que os governos desses estados fundassem em substituição àquelas. Criaram-se algumas centenas de classes com esse auxílio, e ficava assim, por ato efetivo, resolvida a importante questão da necessidade de “ação supletiva” do governo federal na instrução primária. Contudo, não foi a idéia democrática que o havia de levar a isso, e sim uma necessidade de defesa da comunhão nacional. Em 1922, era já agora o governo da União que promovia uma “Conferência Interestadual do Ensino Primário e Secundário”, para melhor coordenação dos esforços das administrações locais. Nesse mesmo ano, era apresentado ao Congresso Nacional um projeto visando tornar obrigatório o ensino primário. Não teve andamento. Em 1925, aprova-se uma reforma do ensino secundário, enviada ao Congresso pelo Ministro João Luiz Alves, e na qual se autorizava expressamente a União a auxiliar o ensino elementar nos estados. Houve falta de dotação orçamentária... Na Reforma Constitucional de 1925-1926, faz-se paladino do pensamento intervencionista o deputado Afrânio Peixoto, que apresenta uma emenda ao projeto de revisão constitucional, propugnando por “uma orientação nacional do ensino primário, democratização do ensino secundário, fiscalização do ensino profissional e criação de fundo de educação”. Essas excelentes idéias também não lograram aprovação. O velho clima cultural perdurava...

⁹ *A instrução e o Império* (Moacir, 1936-1938).

¹⁰ Já disse um sábio estrangeiro que nos soube observar, Luiz Agasiz: “Nenhum país tem mais oradores nem melhores programas: a prática, entretanto, falta completamente.” E o nosso José Bonifácio, com amarga experiência: “Empreendem muito, nada acabam...” (Peixoto, 1910).

É certo que, nos 40 anos de República, o ensino primário teve relativo desenvolvimento, embora muito desigual nas várias regiões do País. E desigual porque desigual haveria de ter sido o desenvolvimento demográfico e econômico, dada a diversidade de produção. O crescimento do ensino secundário foi comparativamente menor. Iniciado com a instituição de cadeiras autônomas de ensino de latim, retórica e filosofia ainda na época colonial, ficou, nesse grau de ensino, a tradição de estudos por disciplinas separadas, mais tarde consagrada em leis do Império e da República, que admitiam “exames parcelados” para ingresso nas escolas superiores. Não tinha outra função esse ensino. Nos primeiros anos da República, tentou-se suprimir o defeituoso regime, com a exigência do exame de “madureza”, mas a lei não pôde ter execução cabal e foi, por fim, revogada.

O ensino profissional, considerado pelo governo central, em 1909, não chegou a ser cuidado segundo as novas exigências que o trabalho vinha apresentando. A tentativa permaneceu sem maior desenvolvimento, a não ser nos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, onde suscitou a iniciativa local. O ensino superior apresentou, no entanto, durante os primeiros 40 anos da República, considerável crescimento. Os seus objetivos eram o do preparo para as profissões liberais: direito, medicina, engenharia, odontologia e farmácia. Mas nenhum núcleo de estudos desinteressados chegou a ser previsto pela legislação do ensino, e os que se organizaram, por iniciativa oficial ou privada, não mantinham relações necessárias com as instituições didáticas.

Donde as tendências de 1889 a 1930 poderem ser assim resumidas: permanência do espírito da educação formal ou do ensino literário; o ensino profissional, apenas iniciado, com algum desenvolvimento onde o trabalho industrial começasse a ser organizado, mas ainda sem plano de conjunto e sem articulação definida com os ramos do ensino comum; nestes, o primário apresentava relativo desenvolvimento; crescimento comparativamente menor tinham os cursos secundários, cuja finalidade única era o do preparo para os cursos superiores; desenvolveram-se os institutos de preparo do magistério primário; não assim os de preparo do professorado secundário; a tendência de descentralização administrativa e política permanecia. Estas são as grandes linhas observadas em relação a todo o País. Diferenciações regionais se apresentaram, evidentemente, mas não cabem neste estudo de caráter geral.¹¹

O que se deve salientar é que, por todo um século de existência livre, não se chegou a ensaiar um plano orgânico, nem sequer a orientar as tentativas dispersas das províncias e, mais tarde, dos estados, mesmo com a investigação, coordenação e divulgação dos dados de estudo necessários. A rigor, não se vinha processando, no plano sistemático, uma educação “brasileira”, de objetivos e conteúdo nacionais. Os planos parciais mostravam afinidades, maiores ou menores, por força das tendências gerais já apontadas e em virtude dos fatores de expressão cultural não propriamente dependentes da escola, com exclusividade.

A necessidade de um plano geral era, no entanto, tão sensível que, à falta da iniciativa oficial, despertava-se a iniciativa privada. Algumas associações esforçaram-se por um movimento de coordenação nacional, promovendo congressos e reuniões de estudo. Aos estados de maior ou melhor desenvolvimento pedagógico, solicitavam outros missões de professores. Esse movimento é paralelo à campanha cívica que teve Bilac por paladino, e cresce com ela. Funda-se uma associação de educação de caráter “nacional”. Mais tarde, a Academia de Letras institui um prêmio periódico, segundo cláusula do testamento de seu maior benfeitor, para a mais perfeita monografia sobre “o melhor modo de divulgar

¹¹ “A Constituição de 24 de fevereiro, atribuindo aos estados a instrução primária e à União e aos estados, conjuntamente o ensino secundário e o superior, quebrou a unidade do ensino público e anarquizou-o, por subordiná-lo a interferências diversas e contingências dependentes até da situação econômica das diversas circunscrições da República” (Brandão, 1907).

o ensino primário no País”. Uma literatura de cunho social, na qual os aspectos da educação e ensino não eram esquecidos, começava a aparecer. E nela se começava a clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural. Procuravam os próprios educadores, por influência das idéias de método e eficiência do ensino a princípio, reagir, a seu modo, na consideração dos problemas sociais. A reforma de 1927, em Minas, a de 1928, no Distrito Federal, e algumas outras são disso clara expressão.

Não esqueçamos, porém, que, para tanto, haviam concorrido fatores de transformação do trabalho; o primeiro surto industrial fora iniciado por volta de 1885. A maior evolução industrial, como tão bem assinala R. Simonsen, havia de dar-se, porém, nos últimos 18 anos. Esse novo estado de coisas havia de tender à criação de um novo tipo de sociedade e refletir-se na consideração das questões da educação e cultura no novo ambiente que o trabalho livre e a industrialização tinham vindo criar.^{1 2}

▲ Tendências reveladas pelo pensamento pedagógico

De tudo isso, que reflexos ou que influências vamos encontrar na evolução do pensamento pedagógico brasileiro? Esse pensamento existe, é uma realidade também a ser considerada, embora não possa ser tomado sempre como expressão das tendências gerais ou dominantes na educação. Assim como há uma história da economia e uma história das doutrinas econômicas, pode-se dizer que há uma história da educação e uma história das doutrinas pedagógicas, em relação a cada povo. As duas realidades, embora relacionadas, não se confundem.

Para o estudo da bibliografia pedagógica, podemos nos servir dos prontuários do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual, prosseguindo num trabalho iniciado pela extinta Diretoria Nacional de Educação, tem registrado os estudos de educação desde o ano de 1812 – data a que se refere o primeiro ensaio brasileiro relativo ao ensino, encontrado nas coleções da Biblioteca Nacional – até nossa época. O registro alcança 128 anos e 836 peças; é necessariamente incompleto e está sujeito a retificações. Mas, ainda assim, expressivo.

Antes de tudo será interessante assinalar o movimento quantitativo da bibliografia pedagógica, o que demonstrará o maior ou menor interesse do pensamento brasileiro em tomar consciência das questões da educação. Os 128 anos assinalados permitem uma divisão em quatro períodos de 25 anos e um de 28. No primeiro período, de 1812 a 1836, registraram-se sete obras; no seguinte, de 1837 a 1861, 31; no terceiro, de 1862 a 1886, 147; no quarto, de 1887 a 1911, 89; enfim, no de 1912 a 1939, 569.

Deve-se assinalar que, em todo o período do Império, ou seja, em 67 anos, só se computaram 193 trabalhos. Nos primeiros quarenta anos da República, 352. De 1930 a 1939, 291. O total destes últimos dez anos supera, como se vê, não só o obtido em todo o Império, mas também o de todo o século decorrido entre os anos de 1812 a 1911.

Quais as tendências reveladas nas obras impressas nesses diversos períodos?... Até 1882, decorridos mais de 70 anos depois da primeira publicação, a bibliografia pedagógica se resumia quase que em relatórios oficiais, de escasso valor doutrinário e, às vezes, mesmo informativo, ou discursos de propaganda. Os relatórios se queixam, em geral, da deficiência dos dados numéricos, pelos quais se pudesse avaliar do desenvolvimento do

¹² O recenseamento de 1920 demonstra que, dos capitais investidos nas indústrias do País até esse ano, menos de 10% tinham sido aplicados anteriormente a 1885; 23% entre 1885 e 1895; 11% entre 1895 e 1905; 31% entre 1905 e 1914; e 25% entre 1914 e 1920. A produção industrial de hoje [1940] é duas vezes maior, em volume, que em 1920 (cf. Simonsen, 1939).

ensino. Quando preocupações de ordem técnica aparecem, cifram-se em discutir o processo do “ensino mútuo”, ou de Lancaster. A primeira obra de doutrina sistemática data de 1865, numa tradução do *Compêndio prático de Pedagogia*, de Daligault, devida a Joaquim Pires Machado Portela, que imprimiu, nesse ano, a primeira edição no Recife, vindo a dar, logo após, a segunda, no Rio. Como obra original, tem primazia a de Carlos Augusto Soares Brasil, *Compêndio de Pedagogia*, editado em 1878. Pode-se, aliás, fazer uma idéia da pedagogia do tempo pelo título, um pouco longo talvez, mas elucidativo, de um opúsculo publicado em 1866, por Abílio César Borges: *Vinte anos de propaganda contra a palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade...*

O primeiro trabalho sobre ensino normal aparece em 1846; o primeiro sobre ensino da higiene, em 1868; sobre o ensino profissional (e julgamos que tenha sido único em todo o período), em 1876; sobre ensino dos surdos-mudos, no ano seguinte. Com referência à liberdade de ensino e obrigatoriedade escolar, imprimem-se vários panfletos entre 1867 e 1876. A obra inicial sobre criação de universidades é editada em 1873. A idéia de um “plano nacional de educação” é exposta em folheto com esse título, publicado, em 1874, por Januário da Cunha Barbosa. A expressão “brasilismo” aparece como epígrafe de um compêndio de educação doméstica, em 1858; a expressão “educação nacional” figura no frontispício de um ensaio editado em 1878 e em dois outros publicados três anos mais tarde. É curioso notar que, nesse período, publicam-se nada menos que sete trabalhos relativos à educação física; o primeiro sobre o assunto data, porém, de 1828.

Nova fase é inegavelmente aberta ao pensamento pedagógico em 1882 e 1883, com os pareceres de Rui Barbosa aos projetos de ensino primário, secundário e superior, apresentados ao parlamento. Os que se vinham preocupando com a educação e o ensino, até essa época, inspiravam-se principalmente nos modelos franceses. Rui oferece uma documentação preciosa, com referência às realizações da Inglaterra, da Alemanha, dos Estados Unidos. O mais simples cotejo entre a bibliografia até então existente e o monumento de saber, que esses trabalhos representam, leva a compreender que o ambiente geral de pensamento brasileiro não estava preparado para recebê-los. Pretendendo transplantar idéias de ambientes sociais muito diversos do nosso, é certo que esses pareceres haveriam de apresentar conceitos e aspirações que não se ajustavam de todo à realidade nacional. Tinha de ser esquecidos pelo parlamento, como foram...

Não obstante, o esforço parece ter sido produtivo. Desse ano às vésperas da República, publicam-se alguns notáveis trabalhos sobre organização universitária, ensino secundário, administração e política escolar, estando entre estes o volume do Visconde de Ouro Preto, que defendia as idéias de criação de um “fundo escolar” e a competência dos poderes centrais para criar e manter estabelecimentos de ensino nas províncias. Figuram, entre os trabalhos publicados em 1884, várias memórias apresentadas ao Congresso de Instrução, realizado na corte, no ano anterior, e das quais merecem especial menção: *Organização dos jardins de infância*, de Maria Guilhermina de Andrade; *Co-educação dos sexos nas escolas primárias, normais e secundárias*, de João Barbalho; e *Ensino primário obrigatório*, de Sílvio Romero. Vários ensaios relativos a administração escolar, disciplina, programas e métodos revelam já um nível diferente no encarar as questões da educação e novas tendências, com aplicação dos conhecimentos científicos da época. O ideal da educação do povo, pelo seu aspecto formal – a “alfabetização” –, começa a ser manifestado. Também a reforma dos métodos se inicia. A aplicação dos processos do ensino intuitivo passa a representar tendência dominante. Em 1884, edita-se, pela primeira vez, o volume *Lições de coisas*, de Saffray. Em 1886, Rui Barbosa não desdenha traduzir as *Primeiras lições de coisas*, de Calkins. No ano seguinte, Camilo Passaláqua dá a público as suas lições sobre *Pedagogia e metodologia*; em 1888, Felisberto de Carvalho lança o seu *Tratado de metodologia, para uso de professores e alunos das escolas normais*; e, em 1890, em modesta edição impressa no Pará, José Veríssimo dá a lume o seu magnífico estudo sobre *A educação nacional*.

A fase a seguir é a das tendências dos primeiros anos da República, com as idéias de Benjamin Constant, e o do movimento extraordinariamente fecundo do “Pedagogium”, por ele criado, na capital federal. É o movimento também da reforma de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, em São Paulo, o qual deveria refletir certas idéias da técnica pedagógica norte-americana.

Surgem várias revistas especializadas. Multiplicam-se os compêndios de pedagogia. Aparecem, no Rio de Janeiro, os trabalhos de Manuel Bonfim, de Pinheiro Guimarães, de Feliciano Pinheiro Bitencourt, de Alfredo Gomes; em São Paulo, os de José Feliciano; no Paraná, os de Dario Veloso; em Minas, os de Firmino Costa...

A preocupação de adaptar-se ao ensino a moderna psicologia começa a ter os seus primeiros reflexos, depois de 1910. Em 1913, a Imprensa Nacional publica *Ensaio de Psicologia e Pedagogia*, de Antonio Sérgio. Em 1914, um trabalho de Antonio Sampaio Dória faz as primeiras referências aos testes. Nesse mesmo ano, aparece uma publicação do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, organizado pelo professor italiano, para aí contratado, Ugo Pizzoli. Surge o primeiro estudo brasileiro sobre a educação de crianças anormais da inteligência, elaborado por Basílio de Magalhães.

De par com essas tendências de compreensão e aplicação das novas doutrinas pedagógicas, elabora-se um movimento em prol da maior adaptação do ensino ao meio rural. Já estamos agora em 1918. Antonio Carneiro Leão publica o primeiro trabalho, de que temos notícia, defendendo a idéia de se dar à educação popular um sentido prático, com acentuada orientação ruralista. O pensamento pedagógico ensaia ver além das paredes da escola. Realiza-se, em São Paulo, em 1920, uma campanha de redireção social da educação, baseada no espírito de nacionalização e democratização do ensino, de que o volume de Sampaio Dória *Questões do ensino* dá documentada notícia. Esse movimento tenta alcançar o pensamento nacional, como se vê pelos *Anais da Conferência Interestadual do Ensino*, realizada em 1922. Os trabalhos de José Augusto e Monteiro de Sousa, na tribuna da Câmara e em escritos diversos, alcançam repercussão.

Mas à falta de maior apoio, o pensamento pedagógico social esmorece. Os autores voltam a preocupar-se com temas de caráter técnico mais especializado. Em 1924, imprime-se o primeiro trabalho de exposição geral sobre a questão dos testes, devido a Medeiros e Albuquerque. Em 1926, documento valioso relativo às tendências das idéias de educação da época aparece sob a forma de um inquérito entre vários professores, levado a efeito por Fernando de Azevedo, no jornal *O Estado de S. Paulo*. Em duas ou três respostas, volta-se aí a acentuar-se corajosamente a reforma social necessária à educação.¹³

Parece datar desse momento um novo período. Desenvolvem-se os estudos psicológicos e sociais no País, e, com eles, os de renovação pedagógica. Aparecem, sucessivamente, traduções de autores franceses, suíços, belgas, norte-americanos, e, de par com elas, estudos originais brasileiros, que alcançam o interesse de público mais numeroso. Em 1928, a Associação Brasileira de Educação lança um inquérito sobre o “Problema universitário brasileiro”, e, no ano seguinte, “O problema brasileiro da escola secundária”. O ensino profissional começa também a preocupar, como se vê de repetidos trabalhos de Fidelis Reis, Aprígio Gonzaga e outros.

Em 1930, a situação era a de uma intensa agitação de idéias e tendências diversas. Um sentido de coordenação nacional de toda a obra da educação começava a firmar-se, em parte graças aos congressos da Associação Brasileira de Educação (Curitiba, 1927; Belo Horizonte, 1928; São Paulo, 1929). Nenhuma tendência ou diretriz, porém, se evidenciava ainda como perfeitamente clara e definida. Havia uma aspiração, mais que diretrizes assentadas... Dentro dos quadros políticos do momento, a coordenação de um pensamento nacional devia encontrar, como encontrava, não pequenos obstáculos.

▲ Tendências de rendimento

Apontadas as grandes linhas da evolução histórico-social e as do pensamento pedagógico, podemos ver agora como se apresentavam as tendências de rendimento da obra de educação sistemática, ou escolar, até 1930.

A documentação estatística permite-nos estudar, por mais longo prazo, tão somente o ensino primário, do que possuímos dados, embora com lacunas, a partir de 1871.¹⁴

A inspeção das tabelas demonstra, logo ao primeiro exame, tendência de crescimento constante e ininterrupto no número de escolas, no de mestres e alunos, o que não é para causar surpresa, à vista do desenvolvimento geral demográfico e econômico do País. Em 1871, o total de alunos era de 138 mil, para uma população total de cerca de 10 milhões. O total de alunos dobra 18 anos depois, no ano final do Império. Duplica em 1902, depois de 13 anos de República; já é, então, de 540 mil. Dobra ainda em 1918, agora 16 anos mais tarde: atingimos, então, a um milhão de alunos. Dobra ainda uma vez em 1933, ano em que a matrícula alcança dois milhões e duzentas mil crianças.

A tendência média expressa por esses algarismos é a da duplicação de matrícula em cada prazo de 15 anos. Mas teremos logo que acrescentar: o período em que se dá a duplicação tende a diminuir progressivamente.

Trata-se aí da tendência do crescimento absoluto. O crescimento relativo aparece em proporção mais acentuada. De fato, nos 67 anos a que os dados se reportam, a população total do País cresceu em quatro vezes e meia; a matrícula das escolas primárias, em 16 vezes. O índice de alunos matriculados por mil habitantes dará idéia mais clara desse crescimento que podemos chamar de efetivo ou real. Assim, em 1871 tínhamos 14 crianças matriculadas para cada mil habitantes. Em 1889, 18. Em 1907 havíamos alcançado a quota de 29. Em 1920, a de 41. Em 1930, a de 52.

Quanto ao número de escolas, verifica-se tendência de ritmo diverso. De 1871 a 1889, o crescimento acompanha o da matrícula; esta duplicou, como vimos. Duplicou, no período, também o número de escolas. O número médio de alunos por escola era de 35, tanto em 1871 como ao fim do Império. É que o sistema escolar se apresentava como dos mais primitivos: salvo algumas escolas agrupadas, na corte constituía-se tão-somente de escolas de uma só classe ou de um só professor. A República difunde novas fórmulas de organização escolar. Instalam-se escolas reunidas e grupos escolares por todos os estados. A matrícula média por escola vai gradativamente subindo: é de 51 em 1907; de 57 em 1920; de 63 em 1930. A matrícula sobe, no período de 1871 a 1930, de 16 vezes; o número de escolas, apenas de oito. Isto significa que a expansão escolar atendeu especialmente às localidades de população adensada, ou seja, às vilas e às cidades.

Quanto ao aumento do número de professores, é ele quase paralelo ao de alunos. Assim, dos 4 mil professores primários de 1871 e dos 8 mil do começo da República, passamos a ter 59 mil no ano de 1930.

Não há, para o mesmo período, dados comparáveis com relação ao ensino secundário, superior e profissional. O crescimento não se deu, porém, no mesmo ritmo do ensino elementar. Em 1930, os alunos do curso secundário regular orçavam por 30 mil; os do ensino superior, por 28 mil.

As tendências de rendimento exprimem as mesmas tendências gerais da evolução histórico-social e econômica. Há, na linha de desenvolvimento do ensino popular, uma inflexão de maior crescimento logo após o início do primeiro surto industrial do País, e que coincide com a implantação do regime republicano, uma nova inflexão a partir de 1909, outra a partir de 1920.

¹⁴ Cf. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da instrução*. Rio de Janeiro, 1916; e Teixeira de Freitas (1934).

As observações se referem aos resultados gerais de todo o País. As tendências registradas nas diferentes regiões exigiriam estudos particularizados, que não podem estar nos objetivos deste ensaio.

De um modo geral, podemos dizer que os índices de desenvolvimento absoluto do ensino primário não têm encontrado, nos estados, forte correlação com os de maior ou menor densidade de população. Encontram correlação um pouco mais alta com os da renda de impostos recolhidos pelos Estados e a União. As taxas de crianças de 7 a 12 anos matriculadas nas escolas, variáveis de estado a estado, apresentam, porém, uma correlação muito forte com as da renda estadual *per capita* e correlação menor com as da renda federal.

No período a que se faz referência, o crescimento da educação popular se operou, com rara discrepância, em função da potencialidade econômica de cada região, sem que um plano político de conjunto o tivesse disciplinado.

À vista dos resultados obtidos em confronto com os da população escolar, mantida, porém, a mesma tendência geral (isto é, a duplicação da matrícula em cada período de 15 anos e o aumento da população em 50% no mesmo período), pode-se dizer que uma taxa expressiva dessa população só poderia vir a freqüentar escolas dentro de 16 anos, isto é, em 1956.

As tendências expressas no último decênio são, porém, de outra ordem, como passaremos a ver em seguida.

▲ Tendências verificadas no último decênio

Não é de boa técnica fatigar com números, para que eles possam ser estimados. Deixaremos de parte índices particulares, para examinar também as tendências gerais que se tenham apresentado na educação do País no último decênio, ou seja, depois da Revolução de 1930.

É certo que não é ainda possível fazer-se estudo completo das causas do referido movimento nacional. Entre elas, porém, não devem ser esquecidas as aspirações de cultura, por muitas formas claramente expressas ou sentidas como forças latentes. A inquietação social de que resultou o movimento de 30 provinha de condições econômicas, de condições político-partidárias, dos reflexos da situação mundial de após-guerra. Não lhe faltava, no entanto, um sentido cultural, talvez não perfeitamente definido, à falta de centros de elaboração superior de investigação, mas inegável e, por muitos aspectos, agudo. Isso explica porque, logo nos primeiros dias do novo regime, se tivesse instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A criação desse ministério especializado não deveria constituir acidente passageiro, como ocorreu com o da Primeira República. A sua permanência, o desenvolvimento de sua organização e de seus serviços, no correr do decênio quase transcorrido, corporificam novas tendências a serem salientadas. O desenvolvimento dos serviços tem-se operado no sentido de uma melhor articulação das instituições de educação e cultura, em todo o País, tendo em vista uma organização de técnica e de objetivos nacionais. Se acaso uma perfeita hierarquização dos problemas não vem sendo definida senão nos últimos anos, o fato encontra explicação nas próprias condições em que a educação do País vinha evoluindo até então.

Em 1931, reorganizou-se o ensino secundário, com a substituição do regime de exames parcelados pelo de cursos seriados; admitiu-se o ensino religioso facultativo nas escolas; remodelou-se o ensino superior e firmou-se um “convênio interestadual” para o levantamento das estatísticas de educação. Este último fato é digno de maior relevo. Quando os problemas sociais atingem maior maturação, exigem dados numéricos, com os quais só então passam do terreno das hipóteses para o terreno das realidades.

Ainda nesse ano, um decreto estabeleceu o emprego de quotas obrigatórias do orçamento dos estados e dos municípios para o desenvolvimento da instrução. A Constituição de 16 de julho de 1934 veio confirmar a aplicação de nunca menos de dez por cento, da parte dos municípios, e nunca menos de vinte por cento, da parte dos Estados, da renda dos impostos “na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (art. 156). A Carta de 1934 estabeleceu ademais que à União caberia fixar um “plano nacional de educação, compreensivo de ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados”, cuja coordenação e fiscalização caberia também ao governo central (art. 150).

De 1930 a 1934, teve o Ministério organização demasiado singela para os problemas a que deveria dar solução, já em relação às questões do ensino, que deveria disciplinar em todo o País, já em relação aos serviços da cultura. Nesse ano, tenta-se dar-lhe outra estrutura, para os fins de investigação e análise dos variados assuntos a seu cargo, com a criação de uma diretoria nacional de educação. Mas o novo período de ação deveria ser marcado com a reforma que lhe haveria de imprimir a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, devida à iniciativa do ministro Gustavo Capanema. Nos documentos que acompanharam o projeto governamental ao poder legislativo, encontra-se claramente definido esse novo espírito. Há a destacar três pontos especiais: o de uma tendência de racionalização da administração; o de maior projeção nacional dos serviços do Ministério; o de mais larga compreensão das funções da educação escolar e extra-escolar. Classificavam-se os vários órgãos e serviços em categorias distintas; dividia-se o País em regiões de administração da educação; definia-se a ação supletiva da União, em matéria de ensino e educação, e estabelecia-se um instituto destinado a pesquisas pedagógicas; criavam-se, por fim, serviços para o estímulo e desenvolvimento de instituições de educação que não simplesmente as escolas. Entre estes últimos figuram o Instituto Cairu, com a função de organizar a Enciclopédia Brasileira; o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o Museu Nacional de Belas Artes; a Comissão de Teatro Nacional; o Serviço de Radiodifusão Educativa; o Instituto Nacional de Cinema Educativo; a Conferência Nacional de Educação. A nova estrutura do Ministério definia, enfim, a política de educação a ser desenvolvida em um largo plano de coordenação nacional dos serviços de ensino, propriamente dito, e dos de cultura, nas suas variadas formas. Expressa claramente uma nova orientação política e administrativa.

A Constituição de 10 de novembro de 1937 veio reafirmar essa orientação, esclarecendo-a no sentido de educar a juventude para o trabalho. Em seu art. 129, diz a Constituição que o ensino pré-vocacional e profissional é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, e que é obrigação das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes; em seu art. 132, declara que o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, para o fim de organização de períodos de trabalho anual, nos campos e oficinas, nas quais a juventude se adestre para o cumprimento dos deveres para com a economia e a defesa da Nação.

O aparelhamento do ensino técnico-profissional, mantido pela União, passou a merecer maiores atenções. Uma comissão mista dos Ministérios da Educação e do Trabalho tem a seu cargo o estudo dos cursos e escolas a serem estabelecidos nas fábricas e oficinas.

Por outro lado, as exigências de estudo objetivo dos novos problemas, propostos à administração da educação, determinaram a instalação, em 1938, do órgão técnico, previsto no ano anterior e agora em funcionamento, com o título de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. No mesmo ano instituía-se o Conselho Nacional de Cultura e criava-se a Comissão Nacional de Ensino Primário, esta com o encargo de estudar as bases da organização da educação elementar, em todo o País, e de estabelecer um “plano nacional de combate ao analfabetismo”. Ainda em 1938, estabeleceu-se a Comissão Nacional do Livro Didático. Em 1939, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia, na qual figura uma seção de

pedagogia. Criou-se também a Escola Nacional de Educação Física. No início do corrente ano, estabeleceu-se o Departamento Nacional da Criança, e foram lançadas, em lei, as bases da Juventude Brasileira, cujo objetivo é o de “congregar a mocidade para a educação física, moral e cívica”.

Várias leis, umas de caráter geral, outras próprias das atividades do Ministério da Educação, têm encarado, com firmeza, o problema da nacionalização intensiva dos núcleos coloniais de descendência estrangeira. Em 1939, forneceu a União auxílio para a construção de prédios escolares nesses núcleos, em cinco estados. No orçamento vigente, há uma maior dotação para o mesmo fim. No programa da Conferência Econômica Interestadual, a reunir-se em breve, inscrevem-se também importantes temas referentes ao ensino primário e profissional.

O interesse pelas questões de organização da educação e cultura, demonstrado pelo governo central desde 1930, deveria refletir-se logo no alargamento da rede de educação popular em todo o País, como os serviços estatísticos disciplinados pelo Convênio Interestadual de 1931, e desde então, ano a ano, melhorados, podem evidenciar. Em 1932, para uma população total de 39 milhões, todas as escolas do País não reuniam senão dois milhões e duzentos mil alunos; em 1936, para 42 milhões de habitantes, a matrícula já se elevava a três milhões (Gráfico 1).

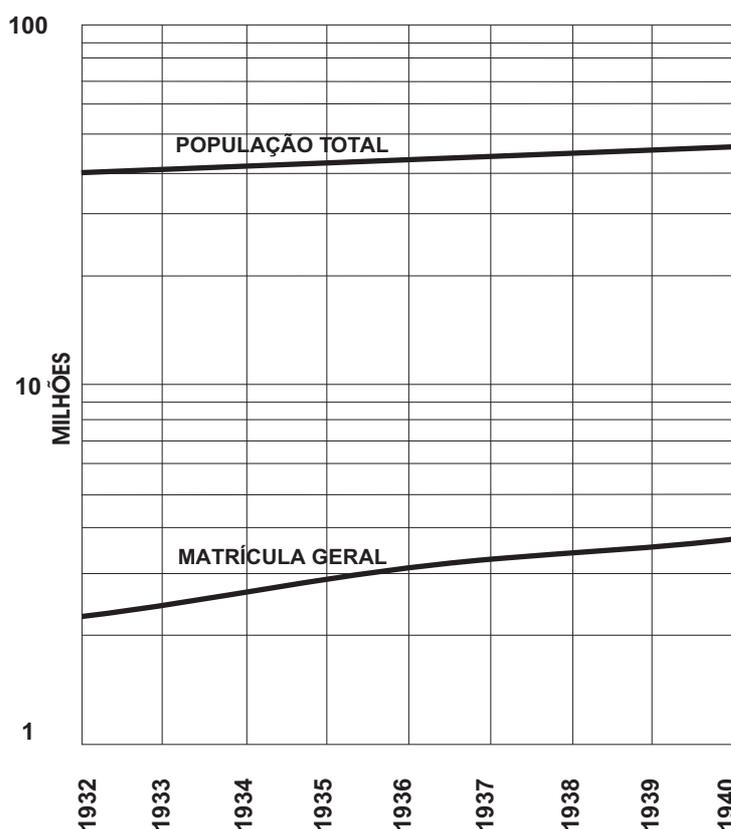


Gráfico 1 – Tendências de crescimento da população total do País e da matrícula geral nas escolas de todos os ramos e graus de ensino

Os valores dos anos de 1938 a 1940 são calculados.

A população cresceu, no período, em 8%; a matrícula escolar, em 35%. Não houve, assim, apenas crescimento relativo, mas aumento efetivo ou real. Em igual período anterior (1927-1931), a população também havia crescido em 8%; a matrícula, porém, só se havia elevado de 15%. O aumento obtido no quinquênio 1932-1936 foi ainda maior que o obtido em todo o decênio de 1923-1932, em que a população cresceu de 20%, mas a inscrição escolar só cresceu de 30%.¹⁵

Nesse desenvolvimento geral, deve ser salientado o seguinte: cresceram todos os ramos do ensino; os de ensino médio, ou destinados à juventude, nos quais se incluem os do ensino profissional, a todos se avantajaram, porém. Na verdade, o ensino elementar cresceu em 34%; o superior, em 13%; o ensino médio, em 60%.

Quanto ao ensino elementar – já o vimos anteriormente – , em 1920 tínhamos 41 alunos para cada mil habitantes; em 1930, isto é, dez anos depois, 52. Crescimento efetivo de 11 unidades. Em 1936, já encontrávamos 67 alunos por mil habitantes, ou seja, crescimento de 15 unidades em seis anos. Forte tendência de crescimento dantes não verificada. E, o que muito importa, nota-se dentro desse período, a partir de 1935, especialmente, maior difusão escolar nos núcleos de população rural. A matrícula média por “unidade escolar” desce de algumas unidades, em virtude da criação de milhares de escolas isoladas, típicas do meio rural.

Dentro de dez anos, mantida a tendência de crescimento observada, todas as crianças em *idade escolar* real,¹⁶ das mais variadas regiões do País, estarão freqüentando escolas. Tendência da maior importância, acentuada no período de 1932 a 1937, é a da elevação da escolaridade oferecida, isto é, da extensão dos cursos e, portanto, da permanência da criança na escola primária. Ainda em 1932, 4% de nossas escolas ofereciam ensino de um ano de curso, apenas; 18%, de dois anos; 44%, de três anos; os 34% restantes, de quatro e cinco anos. Em 1937, desapareciam quase [todas] as escolas de um ano de curso. Eram, ao todo, uma dúzia, no País. As de dois anos reduziam-se de 18% a 5%; as de três subiam de 44% a 59%; as de quatro e cinco anos passavam a representar-se com a taxa de 35%. Isso demonstra uma reação salutar, inegável, do ponto de vista social.

O exame da composição da matrícula, pelas idades dos alunos, demonstra, em relação ao passado, tendência dantes não registrada, no sentido de maior procura da escola. A população começa a sentir que é necessária maior educação que o simples aprendizado da leitura. Nalgumas regiões, tenta-se deliberadamente fazer da escola o que sempre deveria ter sido, um centro de preparação para o trabalho. Alguns estados criam escolas-granjas e escolas normais rurais. A Comissão Nacional do Ensino Primário propõe, com coragem, que haja um ciclo pré-vocacional nas escolas elementares.

Por outro lado, certas medidas de caráter social geral refletem-se nas práticas da educação, suscitando a necessidade de novas escolas e cursos de caráter prático. Entre essas está a da instituição do “salário mínimo”, que tenderá, como tão bem já salientou o diretor do Departamento de Estatística do Ministério do Trabalho, a convencer os empregadores, no interesse da produção das fábricas e oficinas, da necessidade da propagação do ensino técnico-profissional.¹⁷

Está também a dos concursos obrigatoriamente instituídos para o provimento dos cargos e funções públicas. É medida na aparência simples, mas, à vista da orientação que lhe vem dando o Departamento Administrativo do Serviço Público, tende a influir poderosamente na reforma dos objetivos, da organização e da própria eficiência dos estudos

¹⁵ Análise do ensino nesse período é encontrada na publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob o título *O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936*.

¹⁶ É preciso distinguir entre a idade escolar *teórica* e a idade escolar *real*, ou aquela *para a qual* o sistema escolar do País esteja preparado a dar ensino. A idade escolar real no Brasil compreende *três idades*. Ver, a propósito, o ensaio a seguir, “Alguns aspectos da educação primária”.

¹⁷ Cf. Costa Miranda, O. G. O salário mínimo no Brasil. In: Estudos e conferências. Rio de Janeiro: DIP, 1940.

secundários e superiores. A instituição dos concursos, com a orientação até agora seguida, dá preço ao que realmente se aprende, para uma utilidade social verdadeira. Entre o candidato possuidor de certificado ou de diploma, e incapaz, e outro, desprovido deles, mas com as aptidões realmente requeridas para o cargo, a este é que se defere o lugar. Saberão os moços, assim, que é uma ilusão e um engano a posse de um certificado ou diploma sem as aptidões correspondentes.¹⁸

Pode-se dizer que, com as providências apontadas, estaremos procurando corrigir a tendência fundamental que tem desviado por séculos a educação brasileira de seus fins necessários: a de tê-la feito um empreendimento do Estado e não um empreendimento do povo. A de tê-la feito, desde os primórdios, com maior acentuação no Reino Unido e, depois, no Império, uma educação de certificados e diplomas para a instituição de uma “elite” cujos componentes nem sempre teriam outros objetivos senão os da fácil posse de uma profissão liberal ou de um posto na administração pública.

Nesse sentido, presenciamos realmente novas diretrizes. Elas visam dar à educação escolar uma autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia do País e no da preservação dos mais altos valores espirituais da Nação.

Para isso, o ensino da mocidade é considerado como dominante, e essa dominância se revela no crescimento do ensino médio, sem precedentes, em qualquer período. Não obstante, a educação popular, pela escola primária, não é descuidada nem pode ser tida como problema de somenos. A partir dos últimos exercícios, pela primeira vez em nossa história, os orçamentos do governo central passaram a registrar dotação especial para “desenvolvimento do ensino primário em todo o País”.

Conclusões

Após este exame sumário das tendências da educação brasileira, necessariamente incompleto, mas ainda assim expressivo, pelos dados objetivos em que se apóia, será possível concluir com algumas afirmações de caráter geral.

Não esqueçamos a verdadeira posição em que o problema deve ser colocado. A educação de um povo é um processo social genérico, que se realiza como função necessária. Não é um fato isolado, uma prática que se possa pôr à margem da vida ou acima dela. Uma parte desse processo é intencionalmente organizada pelo homem, e passa a ser disciplinada ou sistematizada por objetivos que ele crê os melhores dentro dos quadros da vida coletiva do momento. Nessa parte, há uma composição ideal, que não será nunca para desprezar-se. Mas, tanto mais esse ideal esteja afastado das realidades, tanto mais obstará a evolução geral dos grupos sociais, que, na educação intencional, deverá encontrar um processo de organização e de direção capaz de reajustá-los às transformações da vida coletiva em cada época. O pensamento e a ação pedagógica precisam de ser esclarecidos pela consideração geral das condições de existência social, pela descrição, tão perfeita quanto possível, de seus fatores de toda categoria.

Entre os fins da educação escolar brasileira e as necessidades reais da vida da Nação tem havido, é inegável, um desajustamento provindo da permanência de velhos ideais, a que se pretendeu submeter a mudança social, mal pressentida. Isso explica que a educação tenha assumido um aspecto formal, contra o qual as energias nacionais estão agora lutando com mais perfeita consciência do problema. Providências de reorganização da vida social refletem-se claramente em medidas de reforma da educação. A Nação toma consciência de si mesma e realiza um esforço de coesão. Compreende-se que a educação

¹⁸ Revolução da burocracia. In: *Observador Econômico e Financeiro*, Rio de Janeiro, maio 1940.

tenha de ser posta, antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina. E ela tem de ser não só a transmissão de um ideal de vida e das novas técnicas que a esse ideal devam servir às novas gerações, mas, assim também, a difusão, dos centros culturais para as suas margens, desse novo significado e dessa nova técnica.

A Nação se empenha em ser forte, e a sua força dependerá da sua capacidade de produção. A educação afirma a clara tendência de tornar-se, com os ideais nacionais, a preparação para o trabalho em novas bases. Tem de deixar de ser um empreendimento do Estado, no sentido formal, para ser um empreendimento sentido e desejado pelo povo, como obra necessária à direção e desenvolvimento da vida social. O ensino nas fábricas, a instituição da Juventude Brasileira, o provimento de cargos por concurso, o ensino regimental no Exército, o “serviço de trabalho” consagrado na Constituição – tudo revela, com clareza, essas novas e salutares tendências.

“No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade” – dizia ainda há pouco, em memorável discurso, o preclaro chefe da Nação. “Decorrido mais de meio século de trabalho livre, ainda não nos distanciamos muito dos objetivos educacionais que conformaram outra época e outra sociedade” – são ainda palavras do presidente Vargas.¹⁹

Claras, incisivas e profundas palavras.

Nelas se manifestam, pela condenação das velhas tendências de educação que aqui examinamos, as novas diretrizes que tomam corpo e que, por um novo pensamento e uma nova ação pedagógica, penetrada de valor social, hão de concorrer decisivamente para a grandeza futura do País.

¹⁹ Do discurso proferido no Instituto Profissional Masculino de São Paulo, em dezembro de 1939.

II – Alguns aspectos da educação primária*

Conceituação de educação primária

A educação primária e o Estado

Educação "de plano" e educação "em plano"

Primeiro aspecto, o geográfico

Segundo aspecto, o demográfico

Terceiro aspecto, o político-social

Quarto aspecto, o da administração escolar

Quinto aspecto, o do rendimento

Sexto aspecto, o da organização interna da escola

Sétimo aspecto, o das despesas

* Conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em agosto de 1940, a convite da Liga da Defesa Nacional.

Os que se desvelam pela defesa nacional procuram aqui fazer ouvir a palavra dos que meditam sobre os assuntos da educação. Nada mais natural. Entre a formação cultural do povo e a defesa da Nação não será difícil perceber o mesmo nexos que religa meios e fins. Formas e métodos de segurança repousam, afinal, em capacidade de organização. E essa capacidade não é dom de povos eleitos, mas dos que a procurem conquistar, servindo-se dos processos de direção social, sistematizados naquilo a que chamamos “educação pública”. Também se poderia acrescentar que não há espírito de defesa onde o povo não sinta que exista algo a defender. E o que as nações têm a defender não são os bens materiais, que, a rigor, não chegam a definir-lhes a essência. Mas só o que, justamente, a educação sabe criar entre os homens, uma robusta consciência comum, um liame de solidariedade moral, que a todos identifique, em propósitos que possam transcender os limitados interesses de cada qual.

Como já observava Renan, em horas de angústia para a sua pátria – e hoje, *helas!*, tão dolorosamente renovadas – , o que logra criar as nações, sustentá-las em seu desenvolvimento e projetá-las no futuro não é senão um clima espiritual, provindo do amor a tradições comuns e de convicta esperança em aspirações solidárias. Esse clima, o apego a essas tradições e o calor dessas aspirações não se herdaram com o sangue, nem só em sua unidade se justificam. Hão de arraigar-se aquelas e de se exaltarem estas no livre comércio do espírito, onde encontram as origens verdadeiras e as fontes de perpétua renovação.

Podemos dizer, portanto, que se quisermos cuidar da defesa, tanto em seu espírito quanto em seu objeto, havemos de cuidar incessantemente da educação. Da educação pública em todos os gêneros e graus. Mas, de todas as modalidades, por certo, daquela que ao maior número atinja; da que mais extensamente comunique; daquela que possa reforçar a trama de idéias e de sentimentos, por força da qual o espírito mesmo da Nação se organiza.

A essa modalidade de educação é que, legitimamente, cabe o nome de “primária”. Primária é ela porque “primeira” na ordem natural de aquisição. É primária porque “primacial” no plano onde deitam as suas raízes, afinal, os pequenos e os grandes problemas da vida coletiva.

■ Conceituação de educação primária

Entre essa larga concepção de “educação primária” e a noção que se possa ter do trabalho escolar, mais comumente ligado à expressão, há por certo que distinguir. O que aqui estamos chamando de educação primária decorre da observação de um processo social, não tenta caracterizar uma instituição que desse processo tenha surgido, necessariamente diversa segundo as condições de tempo e de lugar em que ocorra.

Como processo genérico, a educação primária, porque “primeira” e porque a “de todos”, visa a assimilação das novas gerações aos núcleos de cultura organizada a que pertençam e, ainda, a dos indivíduos das áreas marginais a esses núcleos, com eles em maior ou menor contato necessário. Não aparece, a rigor, como educação exclusiva da infância, muito embora nessa idade deva predominante e preferentemente atuar. Não aparece também como função exclusiva de instituições escolares, pois que nem sempre nelas teria encontrado o seu instrumento fundamental.

Falar da escola em *termos de educação* é, aliás, uma descoberta recente. Nas origens, a escola foi um órgão de instrução, e especialmente de instrução para fins religiosos, políticos ou profissionais. Só abria as portas, por isso, a grupos reduzidos de população. Como a história claramente parece indicar, a escola teria nascido por necessidade de divisão do trabalho, no formar e dirigir certos indivíduos para fins específicos. Ao *ludus magister* e ao *grammaticus* da Antiguidade, como aos mestres das “escolas catedrais” de Carlos Magno ou, ainda, aos regentes de nossas antigas “escolas-régias” cabiam tarefas limitadas, muito diversas da que pretendemos tenham hoje os professores primários.

O que parece certo é que a escola só experimentou ensaiar mais largos objetivos, interpretando, por essa forma, de modo mais direto, o processo genérico da ação educativa da comunidade, quando um grupo social suficientemente poderoso tenha procurado acudir, por meio do ensino sistemático, ao desfalecimento de tradições e aspirações da coletividade, que outros grupos já não respeitassem ou amesquinhassem em seu valor. É fácil verificar que a “institucionalização” da escola, como a reinterpretação periódica de suas funções, no sentido de fazê-la instrumento de defesa coletiva, tem ocorrido em épocas de transição social, acompanhando movimentos de idéias muito mais amplos que os de qualquer doutrina pedagógica concebida em abstrato. Assim foi em Esparta; assim, com o entrelaço de idéias da Reforma e da Contra-Reforma; assim, com a Revolução Francesa; assim também com a reação político-social decorrente da organização dos Estados de base nacional, após as lutas napoleônicas – movimento de que os efeitos são até agora sensíveis.

■ A educação primária e o Estado

Realmente, só depois da reação referida é que a idéia dos sistemas públicos de educação, organizados e mantidos pelo Estado, haveria de tomar forma definida. Tal como a vemos hoje, é a escola, pode-se dizer, uma criação do século 19. Ela teria visado, de início, à instrução pública, não ainda a uma obra mais ampla e profunda de direção social. Tentava a luta contra o monopólio da sabedoria, para a extinção do qual se criavam aulas ou postos de ensino, a fim de servirem às necessidades de concorrência individual, mais que aos interesses do conjunto social. Mas esta fase não haveria de tardar. As nações de base nacional-territorial tomavam corpo, e, nessa mudança, novas condições de vida econômica começavam também a influir. A Revolução Industrial criava um novo tipo de cidadão, interessado nos problemas gerais do Estado, e que seria preciso formar e dirigir. Ao Estado se impunha, em conseqüência, uma nova posição em face das questões de ordem educativa.

Essa posição, bem o sabemos, é de decidida intervenção, não por amor a um sistema ou a uma filosofia, mas por simples necessidade de organização e, assim, de segurança. Aos povos modernos pede-se uma consciência comum, que só uma educação comum pode fornecer. O Estado aí não intervém no sentido de garantia dos “direitos do homem” ou no exercício de obrigação decorrente de um “contrato social”, mas para atender a uma função imperativa de garantia da vida comum. O que transfere do domínio privado para o domínio público os assuntos de influência coletiva, lembra judiciosamente John Dewey, não é senão a gravidade e a extensão das conseqüências dos atos que determinam. Com a educação, nos tempos modernos, não se deu certamente outra coisa.

A escola deixou de ser, por isso, simples instrumento de transmissão de cultura, para chamar a si, decisivamente, na qualidade de órgão público – órgão do Estado –, função mais larga de coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva. A escola popular já não aparece apenas como gratuita, mas como obrigatória. E, nos países em que a obrigatoriedade já tivesse sido ensaiada, cresce agora a extensão da escolaridade, atingindo a largos períodos da existência humana. Não se restringe a escola a ensinar os rudimentos da cultura literária: pretende-se que ela coopere de maneira positiva na formação integral do homem e do cidadão; que cuide da saúde dos escolares; que os inicie nas técnicas do trabalho; que neles suscite sentimentos de maior coesão social, no sentido de aumentar a disciplina interna e de garantir a continuidade histórica de cada povo, em face de outros povos.

Por essa atuação mais recente do Estado, como que vemos fechar-se o ciclo de evolução das instituições escolares no processo genérico da educação. A função primária, essencialmente homogeneizadora desse processo, era conjuntamente exercida pelo lar, pela igreja, pelos grupos profissionais e pelos grupos de recreação. Operava pela transmissão da língua, dos costumes, da estrutura religiosa e política, das técnicas de trabalho e do emprego das horas de lazer. Educação não-diferenciada, educação sensivelmente niveladora. A escola aparece, nesse momento, como órgão originariamente preposto a diferenciar. Surge ao serviço de grupos específicos, com o propósito deliberado de dar a seus novos elementos preparação que os habilitasse a missão própria. As lutas religiosas teriam imprimido à ação de instruir o povo objetivos menos estreitamente utilitários. Mas a intervenção do Estado é que lhe haveria de dar o caráter de instituição de educação integral – órgão de coordenação e reforçamento da ação educativa da comunidade, dantes dividida e dispersa na ação menos disciplinada de seus vários órgãos.

Nessa coordenação, ou nesse esforço de integração, o objetivo da preparação para a cidadania é capital. Na situação atual do mundo – já o sublinhou um espírito suficientemente céptico e demolidor para ser crido, o de Bertrand Russell –, só esse traço consegue conciliar as funções da escola popular: seu papel primeiro é, sem dúvida alguma, o de formar no homem a consciência da Nação.

▲ Educação “de plano” e educação “em plano”

Dentro da concepção a que por último se aludiu, não se deve necessariamente concluir que dela decorra um rígido “estatismo”. Ele existe, é certo, nos regimes em que a escola do Estado não deva formar apenas o homem e o cidadão, mas o “partidário”. Nesse caso há uma educação “de plano”, cujo objetivo é o de preparar, como na indústria moderna, produtos em série. Tende-se, na expressão de um autor, à “simplificação dos indivíduos”, aproveitados todos no campo da atividade estatal. Dessa idéia tirou Aldous Huxley o tema que desenvolve na cruel fantasia de *Brave new world*. A educação “de plano” chegaria aos extremos dos “centros de incubação” e dos “laboratórios de condicionamento” por... “hipnopedagogia”...

É claro que, numa educação “de plano”, já não interpretará a escola o processo educativo da comunidade, com a sua riqueza de aspectos e os seus naturais motivos de compensação e equilíbrio. Mas entre essa concepção e a oposta, de neutralidade ou indiferença do Estado, atitude também agora insustentável em face da situação do mundo, pode conceber-se uma política que garanta os interesses gerais de segurança, mas atenda, também, à verdadeira compreensão funcional da educação. Isso obriga a instituir-se um sistema cuja expansão e desenvolvimento venha a basear-se no estudo das condições objetivas, nas necessidades reais e nas possibilidades do meio social, sem menosprezo pelos atributos da personalidade humana. Não assim a educação “de plano”, mas a educação “em plano”. Não a educação para instituições definidas de uma vez por todas, mas a educação em sua função natural, de processo em busca de melhores, mais adiantadas e mais livres formas de vida em comum.

Sistemas rigidamente concebidos para a obtenção de tipos uniformes de indivíduos, sob regime despótico, representariam flagrante contradição com as conclusões das teorias pedagógicas modernas, nas quais o respeito às condições de integração social do educando é ponto incontrovertido. Admitir-se, por outro lado, sistemas educativos sem qualquer direção ou planificação por parte do Estado será supor que o processo não tenha sentido social, ou que esse sentido possa ser espontaneamente encontrado nas complexas organizações da vida coletiva de nossos dias, em que as lutas de grupos podem levar à própria destruição. O que as lições da história e da educação comparada facilmente demonstram é que se torna necessário disciplinar o processo educativo, em linhas que permitam a segurança e o progresso social, de modo algum incompatível com o pleno desenvolvimento das capacidades e aptidões dos indivíduos.

No estado atual da evolução pedagógica, é possível encontrar bases objetivas para uma tal disciplina. Na educação discriminam-se “antecedentes” e “conseqüentes”, comprovam-se “relações de dependência”, admite-se uma “conjuntura” suscetível de interpretação digna de confiança. É possível traçar as grandes linhas de um sistema público de ensino e organizar instituições de educação extra-escolar para efeitos a serem obtidos com segurança. É possível dar-lhes funcionamento de modo a que se possa comprovar eficientemente o trabalho que realizem. É possível, enfim, mantê-los “em plano”, isto é, em constante reajustamento, para que os resultados possam exprimir verdadeiro resultado de integração social.

À luz destas observações do processo educativo e de sua direção pelo Estado, especialmente pela escola popular, é que devemos passar a considerar agora os aspectos da educação primária brasileira, tal como a estejam produzindo as escolas. Não que a elas caiba todo o processo educativo. Mas no que têm elas produzido e estão produzindo poderemos mais facilmente colher as lições da experiência. No dito espirituoso de Henri Bordeaux, a experiência é uma roupa sob medida: não devemos, por isso, usar as roupas de outrem, muito embora os figurinos estranhos possam muitas vezes sugerir o progresso e o aperfeiçoamento.

▲ Primeiro aspecto, o geográfico

Que aspectos capitais devemos considerar na educação primária fornecida pelas escolas?

O primeiro aspecto deverá ser o da magnitude da área a ser abrangida pelo sistema escolar ou a ser coberta por uma rede suficiente na quantidade de postos de ensino. Se a população do País estivesse regularmente distribuída pelo território, deveríamos compreender nele 250 mil distritos escolares, de raio de três quilômetros, que deveriam ser a sede de igual número de instituições escolares.

Mas a verdade é que a população assim não se distribui. A densidade demográfica é variável de região a região. Apresenta-se apenas como 1,08 habitante por km² no Norte, isto é, nos Estados de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí e Território do Acre (população de 4.231.545, para uma área de 3.928.789 km²). É de 21,41 hab./km² nos Estados do Nordeste: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas (população de 8.238.744, para 384.747 km²). Exprime-se com índice de 9,43 na Região Este, com Sergipe, Bahia e Espírito Santo (população de 5.619.613, para 595.615 km²). Alcança 18,56 nos Estados do Sul, com Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (população de 16.167.806, para 870.994 km²). É finalmente de 3,29 nos estados do Centro: Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais (população de 8.989.223, para 2.731.044 km²).

Ainda dentro de cada região, a densidade é extremamente variável. Assim, no Norte, oscila entre 0,25 (Amazonas) e 3,25 (Maranhão). Na região do Nordeste, entre 11,43 (Ceará) e 43,30 (Alagoas). No Este, entre 8,18 (Bahia) e 26,07 (Sergipe). No Sul, entre 5,34 (Paraná) e 49,76 (Estado do Rio). No centro, entre 0,26 (Mato Grosso) e 13,19 (Minas Gerais).

Um plano de caráter nacional deverá considerar essas desigualdades, determinando a área “escolarizável”, para o cálculo do número ótimo de postos de ensino, e a distribuição destes, para um ótimo rendimento. Os primeiros estudos sobre a matéria foram tentados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que deles deu notícia num de seus primeiros boletins.²⁰ E o assunto despertou o interesse de vários técnicos.

É assim que o sr. Ildefonso Escobar, do Serviço de Estatística de Educação e Saúde, diante da disparidade de distribuição demográfica, lembra três sistemas para a determinação da área escolarizável do País. O primeiro seria o de considerar a densidade média de todo o território, sem maior valor prático, como já se viu. O segundo seria o de dividir-se o território nacional em três zonas distintas: a de população de densidade máxima, de densidade média e de densidade mínima. Os índices a serem obtidos estariam ainda muito afastados da realidade, como o reconhece também o sr. Ildefonso Escobar. O último seria o de calcular o índice de escolas por município, mais vantajoso, por mais seguro. O elemento básico para um estudo desse gênero já foi obtido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que fez levantar, em cooperação com os estados, os mapas de todos os municípios. Os dados censitários necessários serão fornecidos pelo recenseamento geral da República, em setembro próximo. Essa operação, fundamental para tantos problemas nacionais, também o será para a educação, como é fácil concluir.

Outro técnico do mesmo Serviço, o sr. Moacir Rodrigues Barbosa, procurou uma solução de ordem geral para o problema da área escolarizável, tomando por base concepção diversa, muito engenhosa, aliás. Tendo à vista os dados da estimativa da população e os das superfícies dos municípios, estudou, para cada um, a área já escolarizada, em função da população escolar recebida pelas escolas em funcionamento. O déficit da população escolar foi distribuído, em cada caso, pela área ainda escolarizável e área de todo não-escolarizável. Por seus cálculos, a área escolarizável do País é de aproximadamente um milhão e quinhentos mil quilômetros quadrados (cerca de 1/5 da área total), de que cerca de metade já se acha provida de escolas. O número de postos de ensino ainda necessários para cobrir a área *escolarizável*, e não ainda *escolarizada*, seria o de algumas dezenas de milhares. Necessitariam deles, em maior porcentagem, os Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo.

O técnico que citamos supõe a existência de uma população infantil de mais de um milhão de crianças de 7 a 13 anos em área não “escolarizada” (isto é, onde não existam escolas atualmente) e também não “escolarizável” (isto é, em que a densidade de população, por muito rarefeita, não comporta escolas de tipo comum). Mas estes cálculos são muito discutíveis.

²⁰ *O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936* (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1939).

A grande dificuldade do aspecto geográfico é a de não se apresentar contínuo o povoamento, para permitir providências de fácil organização. A área escolarizável, onde vive a maior parte da população do País, não é maior que um milhão e quinhentos mil quilômetros, mas ela se acha em manchas no litoral e pontilhada pelo interior, na vastidão de nossos oito milhões e meio de quilômetros quadrados.

Esta observação, aparentemente simples, revela os grandes problemas da organização de um plano de educação primária que possa ter ação sobre todas as crianças brasileiras. Para uma parte da população infantil, e não desprezível, essa atuação não poderá ser a da escola de tipo comum. Já o observou o dr. M. A. Teixeira de Freitas, mestre que todos reverenciamos, quando propôs a instituição de internatos rurais e de colônias escolares pelos sertões.²¹

Segundo aspecto, o demográfico

Quaisquer que sejam os problemas que a distribuição demográfica imponha ao sistema escolar, a população é uma realidade, e deve ser conhecida em seu conjunto. Passamos, assim, ao segundo aspecto a ser levado em conta nesta análise, o da “população escolar”.

Esta questão fere o espírito mais intensamente, e com razão. Pelo cotejo das cifras em que a população escolar se exprima com as da matrícula atual nas escolas, pode-se facilmente concluir pelo número das crianças que deveriam estar freqüentando as aulas e que, no entanto, não as freqüentem. O problema parece ter solução muito simples. Obtêm-se os dados da população total ou absoluta pelas indicações de recenseamento ou por estimativa. Conhecidas, pelos resultados de censos, as taxas de composição da população, escolhem-se as das idades consideradas como de população escolar e, por simples operação aritmética, obtêm-se o *quantum* desejado.

Observa-se, no entanto, que essas afirmações são válidas para a pesquisa de uma população escolar “teórica”, não assim da população escolar “real”. Os dois sentidos em que a expressão pode ser empregada têm levado mesmo muitos de nossos publicistas a conclusões, nem sempre acertadas, quanto ao número de crianças que deveriam estar recebendo os benefícios da escola e que se achem, no entanto, afastadas dela.

A população escolar “teórica” pode ser calculada segundo grupos de idade mais ou menos numerosos. Nem há critério universal a respeito. Em trabalho que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos elabora, numa de suas seções técnicas, chefiada pelo professor Paschoal Lemme, verificou-se que nem mesmo os limites de obrigatoriedade escolar dos diferentes países podem servir para a fixação de um critério. Entre 50 países estudados, encontram-se 15 limites diversos. Os mais freqüentes são os de 6 a 14 anos e os de 7 a 15.

Note-se, porém, que não compreendem eles exatamente a extensão do número de anos dos cursos que as escolas dos mesmos países ofereçam. É assim que, ao invés de 15 limites diversos, encontram-se, para a extensão dos cursos nos mesmos países, apenas oito. A escolaridade legal mais freqüente varia entre 7 e 8 anos.

Entre os nossos estados, os limites para a obrigatoriedade de matrícula são também variáveis. Treze estados adotam os limites de 7 a 12 anos. Note-se que tais limites não correspondem, na legislação dos mesmos estados, aos da possibilidade de matrícula. Os limites para a matrícula são, em geral, mais extensos, o que interfere de modo prejudicial

²¹ Em trabalho apresentado no IX Congresso Brasileiro de Geografia, reunido em setembro de 1940, em Florianópolis, o mesmo autorizado autor declara que “a população que já é ou pode ser assistida pela escola, correspondendo a 96,71% da população total, ocupa uma área seguramente inferior a 1.324.380 km², que se pode considerar como o espaço social da Nação. Nos 7.186.000 km² restantes, habitam apenas 1.423.000 brasileiros; este é o espaço político de dominação, que reclama urgentemente ocupação efetiva, povoamento e colonização”.

na organização escolar e na própria verificação do cumprimento da obrigatoriedade. Não correspondem também à extensão dos cursos oferecidos. O Distrito Federal e alguns estados consignam cursos de cinco anos. Mas nem todas as suas escolas mantêm essa extensão. Noutros, dois ou três tipos de escola concorrentes inutilizam qualquer concepção de sistema.

Por outro lado, verifica-se que a *escolaridade real*, a que é expressa pelo movimento de freqüência, mantém-se em nível médio abaixo de três anos. Não defendemos, de modo algum, que isto seja o ideal. Mas teremos de confessar que é essa a realidade. E realidade que nos obrigará a tomar cuidados especiais na estimativa da população escolar *real*, para o efeito de afirmar qual o total de crianças sem escola.

Não será preciso muito esforço para perceber-se que qualquer estimativa de uma população escolar *teórica* não oferece base para o cálculo desse déficit. Com efeito, desde que a escolaridade média oferecida pela maioria das escolas – e também, muito aproximadamente, a escolaridade real – seja a de três anos, supor escolaridade teórica de maior extensão não terá qualquer valor prático. *E não terá valor prático porque a obrigatoriedade passa a não ter objeto.* Como obrigar a freqüência de seis ou mais anos, quando o curso que a escola oferece tem a extensão apenas de três?...

Passaríamos a incluir, assim, entre os alunos obrigados à matrícula e freqüência, elevada porcentagem daqueles que já tivessem satisfeito às obrigações reais da vida escolar. E, quando cotejado o *quantum* da população assim estimada com o da matrícula anual nas escolas, afirmaríamos que estariam condenados à ignorância os mesmos alunos que já tivessem concluído o curso primário que lhes pudemos oferecer...

Vimos, no entanto, que nada menos de 18 estados assim consideram o problema, em sua legislação, para os efeitos da obrigatoriedade. E podemos observar que publicações, mesmo de órgãos técnicos dos estados, freqüentemente subestimam o trabalho de suas escolas, por confrontarem o rendimento delas com uma “população escolar” de sentido inteiramente abstrato.

Há duas coisas bem distintas, como se pretendeu demonstrar: a população escolar *teórica* e a população escolar *real*. A primeira, para efeito de cálculos de como deveria ser um sistema escolar mais extenso ou completo no País, tem inteiro cabimento. Não, porém, como vimos, para o cômputo das crianças que não estejam freqüentando escolas.

Mesmo em relação a esta, nem sempre têm agido, porém, com a necessária cautela, muitos dos que se têm ocupado do assunto. É assim que as taxas de composição da população são, algumas vezes, tomadas a outros países cujos índices de crescimento demográfico não coincidem com os nossos. Têm-se empregado taxas variáveis e limites de idades variáveis, com o que, afinal, tudo se poderá concluir.

Adotada a taxa de 19% para as idades de 7 a 13 anos, por exemplo, a população escolar do Brasil, em 1937 (ano de referência em todo este trabalho, por ser o do último levantamento escolar completamente apurado), seria de 8.479.848. Adotada a de 13,5%, baixa para 5.838.335. Poderíamos ainda calcular a população de 7 a 14 anos, como a de 7 a 12. De 7 a 14, seria a população escolar de nove milhões e meio. De 7 a 12, sete milhões e pouco, feitos os cálculos pela composição da população no censo de 1920.

Qualquer desses números exprime a população escolar “teórica” para uma escola de sete ou oito anos de extensão de curso, e não há dúvida de que, se tivéssemos uma escola dessa extensão, deveriam ser eles levados em conta. Como não a temos, os resultados expressos por esses cálculos não se prestam, validamente, para nenhum cotejo que possa exprimir a realidade do número das crianças que estejam recebendo os benefícios da escola e daquelas privadas desses benefícios. As conclusões a que chegássemos estariam sempre eivadas de vício insanável.

Já o tem notado o ilustre diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, mas não será demasiado insistir neste ponto. Notou-o, também, estudando o assunto por outro

aspecto, o dr. José Jobim, do Conselho do Comércio Exterior. Sua observação apóia-se em argumento diverso, e que é o seguinte: países como a Bélgica, a França, a Inglaterra, entre outros, apresentam nas escolas primárias um contingente que varia de 10% a 14% em relação à população total. E está verificado que não apresentam eles elevada porcentagem de analfabetos. O Brasil mantém nas escolas cerca de 7%. Como apresenta, então, 70% de crianças fora das escolas?... A diferença da taxa de composição da população não poderia explicar o fenômeno.²²

Com grande senso de realidade, estimou o dr. Teixeira de Freitas a população escolar, que seria então a real, para uma escola de três anos, em 1937, em 3.906.874 crianças. Para um curso de cinco anos, em 5.998.789. Digamos quatro e seis milhões, respectivamente. Com o primeiro desses números seria razoável proceder a um cotejo com os alunos matriculados, se a obrigatoriedade incidisse rigorosamente nas idades consideradas (7, 8 e 9 anos) e não matriculassem nossas escolas alunos de 11, 12, 13 e 14 anos. Sabemos que recebem alunos dessas idades, atrasados em relação à sua matrícula inicial. E sabemos também que a porcentagem de alunos repetentes, sobretudo na primeira série escolar, é elevada.

À falta de maior racionalização do trabalho escolar, tão necessária, será lícito fazer o confronto da matrícula existente com um total de quatro idades. Teríamos um montante aproximado de cinco milhões de crianças no ano de 1937, em que a matrícula geral no ensino primário, comum e supletivo, atingiu a mais de dois milhões e oitocentos mil alunos. Sendo a matrícula do ensino supletivo de cerca de 200 mil, teremos, em números redondos, dois milhões seiscentas e sessenta mil crianças matriculadas (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Movimento geral do ensino primário fundamental comum, no período de 1932 a 1937

Resultados	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Unidades escolares	26.213	27.770	28.619	30.785	32.652	34.752
Índice	100	106	109	117	124	133
Classes	92.741	91.972	98.916	107.409	109.800	112.020
Índice	100	99	107	116	118	121
Corpo docente	52.603	53.002	55.355	60.003	62.395	66.285
Índice	100	101	105	114	119	126
Matrícula geral	1.979.080	2.107.619	2.264.863	2.413.594	2.563.454	2.662.243
Índice	100	106	114	122	130	135
Matrícula efetiva	1.711.691	1.794.335	1.918.090	2.045.551	2.156.950	2.245.154
Índice	100	105	112	120	126	131
Freqüência	1.367.127	1.344.917	1.518.041	1.645.985	1.742.714	1.825.290
Índice	100	98	111	120	127	134
Promoções	533.701	735.552	798.943	821.551	944.467	979.922
Índice	100	138	150	154	177	184
Conclusões de curso	112.104	124.208	128.033	132.445	146.941	163.036
Índice	100	111	114	118	131	145
Aprovações em geral	645.805	859.760	926.976	954.006	1.091.408	1.142.958
Índice	100	133	144	148	169	177

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Saúde.

²² Ver Lourenço Filho (1940c).

Tabela 2 – Crescimento do ensino primário, fundamental comum, no período de 1932 a 1937 (números proporcionais)

Resultados	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Habitantes por escola	1.494	1.438	1.424	1.350	1.305	1.245
Classes						
<i>por 100 escolas</i>	354	331	346	349	338	322
<i>por 100 professores</i>	176	174	179	179	176	169
Professores						
por 100 escolas	201	191	193	195	192	191
Alunos matriculados						
<i>por mil habitantes</i>	50	53	56	58	60	62
<i>por escola</i>	75	76	79	78	79	77
<i>por professor</i>	38	40	41	40	41	40
Matrícula efetiva						
por mil alunos inscritos	865	851	847	848	841	843
Frequência						
por mil alunos inscritos	691	638	670	682	680	686
Aprovações						
por mil alunos efetivos	377	479	484	466	506	509
Em mil aprovações						
<i>promoções</i>	826	856	862	861	865	857
<i> finais</i>	174	144	138	139	135	143
Conclusões de curso						
por mil crianças de 12 anos	98	106	107	109	119	129

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Saúde.

Podemos dizer, *grosso modo*, que mantínhamos, em 1937, mais de metade da população escolar “real” nas escolas, isto é, daquela população escolar para a qual efetivamente nossas escolas estão preparadas para servir.²³ Diga-se, porém, que a verificação exata do *quantum* de cada idade só nos será dada pelo recenseamento geral de setembro. Diante de seus resultados, quaisquer estimativas perderão toda e qualquer expressão. Quaisquer, inclusive estas, por mais resguardadas que estejam pelas reservas que apresentamos.

Terceiro aspecto, o político-social

Passados assim em revista o terreno em que se deve operar e os contingentes a enquadrar num sistema escolar de maior ou menor alcance, vejamos como a administração tem encarado o problema do ensino primário pelo aspecto político-social.

Não tivemos até há pouco um órgão de caráter nacional para a administração desse ensino. Em 1937, criou-se, no Departamento Nacional de Educação, uma divisão

²³ Na memória apresentada ao IX Congresso Nacional de Geografia, e a que se fez referência, diz o dr. A. Teixeira de Freitas: “A ‘idade escolar’, em sentido restrito, isto é, a idade que abrange os indivíduos cujo efetivo constitui a expressão limite do grupo social em relação ao qual tem o Estado o dever de prestar a assistência educativa de grau elementar – tal idade é, e só pode ser, no Brasil e para o Brasil, dos 7 aos 9 anos”.

especializada para esse fim. Mas, à falta de uma legislação nacional que levasse a União a coordenar os esforços dos estados, os resultados de seus trabalhos têm sido pouco sensíveis.

Não possuímos um sistema de ensino, mas tantos quantas sejam as unidades federadas. Em cada unidade, as instituições escolares são subordinadas a um órgão departamental. Sete estados chamam a esse órgão “diretoria de instrução, ou diretoria de educação”. Doze dão-lhe o nome de “departamento de educação”. Cinco estados e o Distrito Federal possuem secretarias de governo especializadas para os negócios de educação. As secretarias mantêm, em geral, o tipo de órgãos políticos; os departamentos ou diretorias, as funções propriamente técnicas e de administração.

Tem-se verificado, nos últimos anos, um grande esforço no sentido de melhor aparelhamento desses órgãos. A administração se ressentiu, no entanto, de um modo geral, da falta de órgãos propriamente técnicos de planejamento e de orientação do ensino. A criação das escolas, a sua localização ou transferência não derivam de um plano objetivo e coerente. Mesmo em estados dos mais adiantados, como São Paulo, esse fato ocorre, como o observou em recente relatório o seu diretor de Ensino.²⁴

A verdade é que os problemas sociais relacionados com a educação primária não vinham sendo encarados de perto pela administração; ou se o eram, isso se vinha fazendo sem nenhuma continuidade. Haja vista a ausência de uma política escolar de “nacionalização” nos núcleos de descendência estrangeira, em vários estados.

De alguns anos a esta parte, no entanto, os regulamentos e leis estaduais de ensino vêm acentuando o papel social da escola. Os fins da educação primária são por essa forma definidos em leis de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Maranhão, Sergipe, Piauí e Goiás. A legislação dos Estados de Mato Grosso, Paraná e Ceará não apresenta de modo expresso uma definição. Os Estados de Alagoas, Amazonas e Rio Grande do Norte declaram que o fim da escola é alfabetizar; o da Paraíba, que o fim é o de promover educação física, moral e intelectual; o do Pará, que o ensino é o de “letras”.

A não ser na legislação de São Paulo (Código de Educação, de 1933) e na do Rio Grande do Sul (Decreto de novembro de 1939), não se acentua a função de integração nacional que deve ter a educação primária. Não se cometa a injustiça de atribuir aos demais estados a idéia de que o ensino primário que vêm mantendo seja, de qualquer forma, indiferente à causa nacional. Mas a verdade é que a função nacionalizadora, em virtude do federalismo em que se vivia, não se acentuava na proporção em que devia ser feita.

A orientação do trabalho educativo, que a escola deve ministrar, não é apenas por ela gerada. Como acentuamos de início, a educação é um processo geral, de ordem social, que a escola reflete. E se a Revolução de 30 experimentou reforçar os laços da nacionalidade, não será demais dizer que só depois da criação do Estado Nacional, em 1937, é que esses laços, na verdade, agora se consolidam. A Constituição de 1934 já consagrava o princípio da existência de “diretrizes nacionais da educação”. A de 1937 reafirmou-o. E o Decreto nº 868, de novembro de 1938, criando uma Comissão Nacional de Ensino Primário para o estudo das questões básicas de sua organização, orientação e articulação *em todo o país*, veio definir uma política que, sem demora, deve ser executada.

Na exposição de motivos com que apresentou um anteprojeto de lei para organização nacional do ensino primário, afirmou a referida Comissão:

²⁴ Cf. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1938, p. 113 e seguintes).

O mais simples exame do histórico do ensino primário no Brasil demonstra que, malgrado os esforços dos estados nos últimos decênios, o desenvolvimento da educação popular tem sido prejudicado pela ausência de um plano geral de organização e coordenação. Por outro lado, o exemplo dos países que maior e mais rápido surto têm apresentado nos últimos tempos evidencia que somente mediante um plano de tal natureza se poderá estimular, de maneira coerente, o incremento da rede escolar, dando-lhe o desejável sentido ou orientação nacional. A evolução do ensino no Brasil se revela bastante expressiva a esse respeito. A descentralização decorrente do Ato Adicional de 1834 nenhum benefício de monta apresentou. Uma experiência de mais de cem anos, e sob dois regimes políticos diversos, deve ser tida como decisiva a esse respeito. Ao contrário, algumas leis tendentes simplesmente a regular as obrigações dos estados e dos municípios, desde 1931, provocaram o desenvolvimento das redes escolares estaduais, a que veio somar-se não pequeno contingente dos governos municipais, como patenteiam as estatísticas, desde o exercício de 1932.

Do ponto de vista político-social, a educação primária vê agora diante de si novas perspectivas que refletem a orientação geral dos problemas de governo da Nação. E essas perspectivas são, sem dúvida, das mais promissoras.

▀ Quarto aspecto, o da administração escolar

Não confundamos o aspecto de administração geral, que envolve o aspecto político-social, com o da administração escolar, considerada pelo tipo, forma e funcionamento das instituições de ensino. Este é outro problema.

Por que tipos de escolas se tem exercido a educação primária no país? Dois tipos fundamentais existem: o da escola isolada e o da escola agrupada, este último especialmente difundido nos últimos trinta anos.

O primeiro é o da escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 ou, às vezes, mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola geralmente capitulada de “rural”.

A segunda toma o nome de “escolas reunidas”, se poucas classes possui; de “grupo escolar”, se as mantém numerosas. Aqui o prédio oferece melhores condições de conforto e higiene, mesmo quando adaptado. As classes apresentam, em geral, efetivo menos numeroso que o das escolas isoladas, e os alunos se distribuem por elas segundo os respectivos graus de adiantamento. A um dos professores, seja sem regência da classe ou, também, com encargos de ensino, entrega-se a responsabilidade do conjunto. O material é menos precário. Aí temos a escola comum dos meios urbanos.

Vários estados têm experimentado instituições de tipo diverso, sobretudo nos últimos anos. Alagoas e Paraíba consignam em seus regulamentos as “escolas-granjas”. O Estado do Rio de Janeiro, “escolas rurais típicas”, com o que significa que elas devem ser rurais não só pela localização, mas também pela organização e sentido do ensino. O Território do Acre, Paraná e Mato Grosso admitem “escolas ambulantes”; Amazonas, “escolas de emergência”; o Pará, “escolas auxiliares suburbanas”; o Rio Grande do Norte, “escolas rudimentares”.

Em 1937, possuíamos 31.566 escolas isoladas e 3.176 escolas agrupadas. Destas, 2.069 eram denominadas grupos escolares (Tabela 3).

Tabela 3 – Unidades escolares do ensino público primário no ano de 1937*

Unidades Federadas	Total de Escolas	Segundo o tipo					
		Grupos Escolares	%	Escolas Reunidas	%	Escolas Isoladas	%
Alagoas	683	30	4,39	-	-	653	95,61
Amazonas	504	22	4,37	3	0,60	479	95,03
Bahia	1.590	-	-	159	10,00	1.431	90,00
Ceará	1.191	48	4,03	58	4,87	1.085	91,10
Distrito Federal	929	-	-	-	-	929	100,00
Espírito Santo	1.043	26	2,47	8	0,78	1.009	96,75
Goiás	460	45	9,78	-	-	415	90,22
Maranhão	412	38	9,22	63	15,29	311	75,49
Mato Grosso	421	11	2,61	14	3,32	396	94,07
Minas Gerais	4.863	311	6,40	112	2,30	4.440	91,30
Pará	1.312	42	3,20	18	1,37	1.252	95,43
Paraíba	905	42	4,64	-	-	863	95,36
Paraná	1.317	58	4,40	-	-	1.259	95,60
Pernambuco	2.027	59	2,91	7	0,35	1.961	96,74
Piauí	407	44	10,81	27	6,63	336	82,56
Rio de Janeiro	1.622	118	7,27	-	-	1.504	92,73
Rio Grande do Norte	519	35	6,74	45	8,67	439	84,59
Rio Grande do Sul							
Santa Catarina	2.286	81	3,54	-	-	2.205	96,46
São Paulo	6.428	654	10,33	553	8,74	5.221	80,93
Sergipe	422	18	3,45	10	1,91	394	94,64
Território do Acre	65	7	10,77	2	3,08	56	86,15
SOMA	29.406	1.689	5,75	1.079	3,67	26.638	90,58

* Ensino estadual e municipal.

Que extensão de curso ou que oportunidades de educação ofereciam essas escolas? Vale a pena minudenciar este aspecto. Se a escola educa, educa pela continuidade de frequência e por frequência mais prolongada. No ano de referência, que é o de 1937, possuíamos 60% de escolas com três anos de curso, 23% com quatro anos, 12% com cinco anos, 5% com dois e 0,03% com um ano de estudos.

A porcentagem se refere às unidades escolares, não à matrícula. Quanto a esta, encontramos a seguinte distribuição no mesmo ano letivo:

Matrícula na 1ª série	58,0%;
” ” 2ª ”	22,0%;
” ” 3ª ”	13,0%;
” ” 4ª ”	6,0%;
” ” 5ª ”	0,1%.

Eis por que afirmamos que a escolaridade média é apenas de três anos. Fosse ela de quatro ou cinco, deveríamos encontrar porcentagem mais considerável na 4ª e 5ª séries (normalmente de 15% a 20%), e não 6% e 0,1%, como encontramos, para a matrícula dessas classes.

O fenômeno da baixa escolaridade está preso, evidentemente, a causas múltiplas e complexas, mais de ordem social e econômica que estritamente pedagógicas. Do ponto de vista da administração escolar, a escolaridade baixa é determinada pela falta de escolas graduadas, com as séries de nível superior, ou pela falta de concorrência à matrícula nessas séries, o que pode ser explicado por não atender o ensino às necessidades sociais dos alunos. Por isto, sem dúvida, os dois fatores têm concorrido para a situação que possuímos.

Mas diga-se também que, nos últimos anos, sensível progresso pode ser observado a este respeito. De 1932 a 1937, as escolas de um ano de curso baixaram de 3% para 0,03%; as de dois anos baixaram de 18% a 5%. As de três, ao contrário, elevaram de 44% a 60%. As de quatro anos de curso mantiveram sensivelmente a sua posição percentual; as de cinco cresceram de 8% para 12% (Tabela 4).

Tabela 4 – Ensino primário fundamental comum – Unidades escolares segundo a extensão da escolaridade, no período de 1932 a 1937

Anos	Curso de 1 ano	%	Curso de 2 anos	%	Curso de 3 anos	%	Curso de 4 anos	%	Curso de 5 anos	%	Total
1932	940	3,59	4.709	17,96	11.679	44,55	6.554	25,00	2.331	8,90	26.213
1933	679	2,45	2.375	8,55	14.395	51,84	6.445	23,21	3.876	13,95	27.770
1934	173	0,60	1.137	3,97	17.043	59,55	6.793	23,74	3.473	12,14	28.619
1935	47	0,15	1.231	4,00	19.322	62,76	6.729	21,86	3.456	11,23	30.785
1936	95	0,29	1.176	3,60	20.805	63,72	6.844	20,96	3.732	11,43	32.652
1937	12	0,03	1.882	5,42	20.588	59,24	8.148	23,45	4.122	11,86	34.752

O fenômeno de evasão do escolar nas classes mais adiantadas revela, como se vê, uma tendência de correção. Observe-se que a disparidade das taxas nas classes além da primeira significa também que um maior número de escolas novas se tem aberto, recebendo, como seria natural, alunos analfabetos. O fenômeno tem que ser interpretado também à vista deste fato.

E, aliás, o fenômeno não é apenas nosso. É de todos os países da América, os Estados Unidos inclusive. Estatísticas recentes da República Argentina dão, por exemplo, esta distribuição de alunos em relação à matrícula total: 1ª série, 45%; 2ª série, 20%; 3ª série, 15%; 4ª série, 10%; 5ª série, 6%; 6ª série, 4%.

Em nossas escolas, como vimos antes, tínhamos 58%, 22%, 13%, 6% e 0,1%, do 1º ao 5º ano escolar.

A situação é proximamente a mesma. A superioridade do vizinho país está em que a matrícula das três primeiras séries, em números absolutos, está muito próxima do *quantum* das crianças das idades que os devam normalmente freqüentar.

Mas, com estes números, tocamos o aspecto do rendimento escolar, de que convém tratar a seguir.

Quinto aspecto, o do rendimento

Na verdade, a este aspecto nenhum supera em importância. De nada valerá planejar, aparelhar as escolas, provê-las de mestres, convocar os alunos se acaso estes não freqüentem regularmente as aulas ou, freqüentando-as, não adquiram os níveis de educação desejados. Já apontamos a deserção escolar das primeiras para as últimas classes. Podemos adiantar agora que a taxa dos alunos que abandonam a escola durante o ano ainda é elevada. Em 1937, excedeu de 15% nas três primeiras séries escolares. A freqüência, calculada sobre a matrícula efetiva, não ultrapassou de 68%.

Não se apresentam, como se vê, condições virtuais para alto rendimento efetivo do ensino. A taxa de deserção no correr do ano não é pequena; a freqüência às aulas, dada especialmente a exigüidade do ano escolar e do dia escolar na maioria de nossas escolas, ainda é insatisfatória.

A porcentagem média das aprovações não é, de fato, brilhante. Calculado o seu movimento sobre a matrícula existente no fim do exercício, ela não aparece como maior que 51%. Sobre a matrícula geral, não se representaria senão como 43,7%.

O movimento de conclusões do curso é, por sua vez, reduzido. Em cada 100 alunos aprovados, apenas 15 concluem o curso.

Não podemos examinar aqui as causas desse baixo rendimento, assunto por sua natureza complexo e que demandaria análise especial. No entanto, podemos apontar como causa geral da deserção escolar, no curso e no correr do ano, a incapacidade da escola em atender aos reclamos sociais da educação. Nossas escolas não sugerem à criança, e, especialmente, aos seus responsáveis, as vantagens da freqüência e da continuação no curso, pelo próprio tipo de ensino que ministram. Em sua maioria, o trabalho das escolas é ainda quase desviado de sua função verdadeiramente social, do preparo para a vida e para o trabalho. Fornece uma preparação quase inteiramente formal, puramente de alfabetização.

Ora, a alfabetização se completa nos dois primeiros anos do curso. Para que, então, continuar?... Sentem os pais, a não ser que os filhos possam prosseguir em estudos acadêmicos, que a escola não lhes está servindo à vida real.

E' claro que a escola, com muitas outras coisas, deve ensinar a ler. Ninguém pode ser contra a alfabetização ou a favor da alfabetização pura e simples, como ninguém pode ser a favor ou contra um instrumento ou um utensílio. Ensinar a ler ao maior número é um benefício, quando esse ensino inculque aos alunos, servindo-se dos recursos da leitura, melhores hábitos mentais, princípios de saúde, técnicas de trabalho, espírito de civismo... Assim compreendida – como, aliás, brilhantemente aqui o explanou há pouco o sr. general Pedro Cavalcanti –, o ensino da leitura representa um benefício social, pois o analfabetismo, como afirmou o ilustre militar e educador, é “uma razão do desequilíbrio na estrutura orgânica do País”.²⁵

Bertrand Russell, por sua vez, escreve:

A existência de massas ignorantes numa população constitui um perigo para a sociedade: quando há uma considerável porcentagem de iletrados, o mecanismo governamental é obrigado a levar em consideração esse fato, tanto mais quanto a democracia, na sua forma moderna, seria totalmente impossível para uma nação em que a maioria dos cidadãos não soubesse ler.

²⁵ Conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em 25 de maio de 1940.

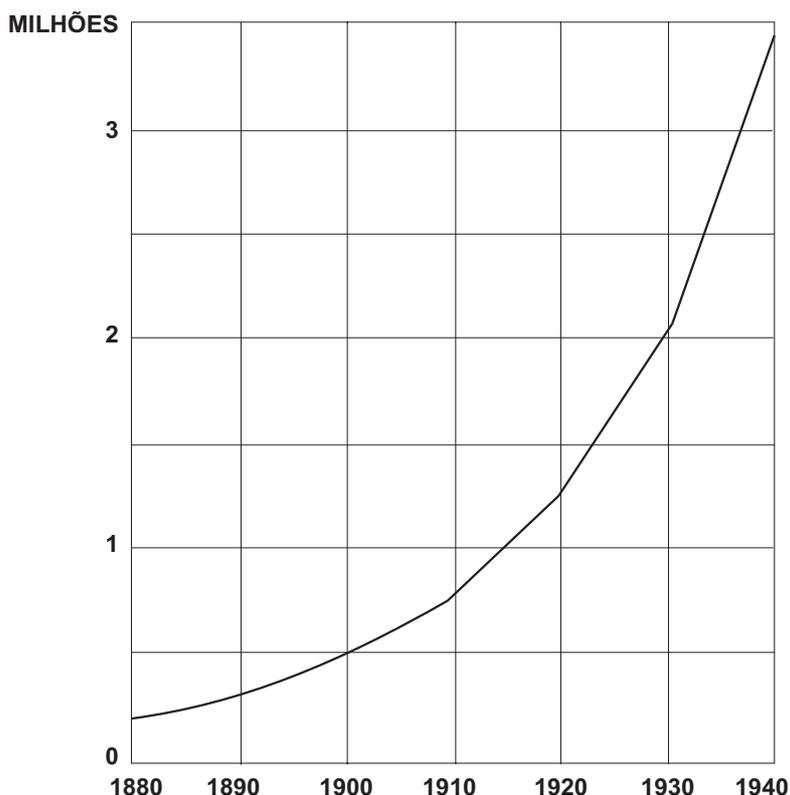


Gráfico 1- Crescimento da matrícula geral nas escolas primárias de todo o País, de 1880 a 1940

A tendência de crescimento de matrícula no ensino elementar acentua-se especialmente a partir de 1931. Deve-se observar que o ritmo de crescimento acompanha o da produção industrial do País.

Mas, é claro, a função da escola no mundo de hoje, que tanto reclama da educação escolar, há de apresentar-se mais completa, para que possa ser, antes de tudo, aceita e desejada pelo povo. Nas comemorações do centenário do Colégio Pedro II, acentuou-o o ministro Gustavo Capanema, dizendo:

A importância desta espécie de ensino (o primário) não decorre da finalidade nele contida, da alfabetização das massas. O ensino primário tem que ser considerado sobretudo como o verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isso que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes.

Nada mais exato. Dentro dessa direção, ou a escola se renova, servindo à vida e impondo o seu valor, ou é inevitavelmente abandonada, porque de nenhum valor funcional. Não é estranho, pois, que sendo a alfabetização por si mesma um tão grande bem, uma panacéia como pensam muitos, e sinceramente, o homem dos campos e, tantas vezes, também, o da cidade não a procurem, por todos os meios, e que até a desprezem, tendo a escola à mão, por muitos pontos?... A história faz lembrar o dito de um humorista inglês a propósito de certas reformas sociais propostas por um político de seu país, e em face das quais o povo reagia de maneira menos favorável: “O caso – comenta – parece o de um mingau cientificamente preparado, com vitaminas, calorias e tudo. Se a criança recusa o

mingau, não é o mingau que está errado. É a criança. Devemos guardar o mingau e pôr fora a criança”...

No caso da escola puramente alfabetizante, a que o povo não acorre e nem mesmo exige, será judicioso guardar o mingau e atirar fora o povo?...

Para que venha a obter melhor rendimento, a escola carecerá de um novo espírito, de instalações em que ele possa expandir-se e de mestres que o saibam interpretar, comunicando-o, ademais, às populações onde sirvam. É o aspecto a que procuraremos aludir, em seguida.

Antes de tentar fazê-lo, porém, confrontemos os índices do ano de 1932 com os de 1937, que há pouco citamos. Esse confronto nos animará, certamente.

Em 1932, tínhamos nas escolas 2 milhões e 71 mil alunos matriculados. Em 1937, possuíamos 2 milhões e 867 mil. O aumento relativo, em seis anos, foi de quase 40%. Por mil habitantes, em 1932, havia 50 alunos nas escolas primárias; em 1937, 62.

Em 1932, tivemos 831 mil alunos aprovados; em 1937, nada menos que 1 milhão e 253 mil. Para cem alunos freqüentes, tínhamos, dantes, 38 aprovados; agora, 51.

Naquele primeiro ano, tivemos 127 mil conclusões de curso; neste último, quase 200 mil. As conclusões de curso por cem crianças de 12 anos aprovadas eram 10, em 1932; em 1937 passaram a ser 13.

É inegável que a escola brasileira, cuja característica de trabalho era, ainda tão proximamente, no dizer expressivo de Teixeira de Freitas, da “mais baixa tensão vital”, passa, em pequeno prazo, a demonstrar sinais de feliz e fecunda reação.²⁶

Essa reação será tanto mais acelerada quanto mais se cuide também da organização interna da escola e de seu aparelhamento. É o aspecto que vamos agora analisar.

▀ Sexto aspecto, o da organização interna da escola

A organização interna depende, acima de tudo, do tipo da própria escola. Ainda em 1937, nada menos de 81% de todas as nossas unidades escolares funcionaram como escolas isoladas. Ora, a escola isolada, mesmo nos sistemas de melhor organização, apresenta grande inferioridade em relação às escolas agrupadas.

Ouçamos o que, a este respeito, diz o antigo diretor geral de ensino em São Paulo, dr. A. de Almeida Júnior:

A ninguém é lícito ignorar a inferioridade da escola isolada, tanto do ponto de vista técnico como administrativo. Mal instalada, sem atrativos para o aluno nem condições de grande eficiência para o professor, com a fiscalização dificultada pela sua própria dispersão, a escola isolada é aparelho que apenas se tolera onde não haja possibilidade de se criar grupo escolar... O rendimento da escola isolada é, no fim do ano, por essas e outras causas, sempre inferior ao que se poderia legitimamente esperar do esforço do professor.

E o ilustrado professor e administrador de ensino dá, a seguir, os resultados de aprovações conseguidas com alunos de primeiro ano, nas escolas agrupadas e nas isoladas:

Média de alfabetização nos grupos escolares.....	60%
Idem nas escolas isoladas urbanas.....	44%
Nas escolas isoladas rurais.....	36%

²⁶ Estudo completo da situação em 1932 é apresentado em Teixeira de Freitas (1934).

Em qualquer tipo de escola importará, porém, o professor. No ensino primário estadual de todo o País, havia ainda, no ano de 1937, 25% de professores não-diplomados; no municipal, 69%; no particular, 68%. Eram, então, 66.285 os mestres no ensino primário fundamental comum. Em todo o ensino primário, somavam 73.568 (Tabela 5).

Tabela 5 – Docentes diplomados e não-diplomados, no ensino primário de todo o País, em 1937 (em %)

Unidades Federadas	Docentes					
	% Diplomados			% Não-diplomados		
	No ensino estadual	No ensino municipal	No ensino particular	No ensino estadual	No ensino municipal	No ensino particular
Alagoas	76,16	–	8,30	23,84	100,00	91,70
Amazonas	42,25	9,75	37,89	54,75	90,25	62,11
Bahia	100,00	–	49,80	–	–	50,20
Ceará	45,63	–	40,15	54,37	100,00	59,85
Distrito Federal	–	98,79	32,27	–	1,21	67,73
Espírito Santo	63,05	2,60	29,93	36,95	97,40	70,07
Goiás	51,48	1,46	57,23	48,52	98,54	42,77
Maranhão	96,72	24,69	33,00	3,28	75,81	67,00
Mato Grosso	37,54	14,29	19,85	42,46	85,71	80,15
Minas Gerais	78,73	10,91	67,00	21,27	89,09	33,00
Pará	37,87	–	63,72	62,13	–	36,28
Paraíba	48,28	7,41	29,72	51,72	92,59	70,28
Paraná	40,63	–	22,30	59,37	100,00	77,70
Pernambuco	98,91	12,41	30,51	1,09	87,59	69,49
Piauí	56,50	5,88	2,40	43,50	94,12	97,60
Rio de Janeiro	84,43	1,80	34,86	15,57	98,20	65,14
Rio Grande do Norte	54,98	–	10,53	45,02	100,00	89,47
Rio Grande do Sul	75,20	2,51	18,56	44,80	97,49	81,44
Santa Catarina	50,46	3,58	10,71	49,54	96,42	89,29
São Paulo	96,82	44,54	43,43	13,18	55,46	56,57
Sergipe	77,66	2,44	35,71	22,34	97,56	64,29
Território do Acre	10,00	–	–	90,00	100,00	100,00
Brasil	78,51	31,24	31,49	24,12	68,76	68,51

A unidade federada que mais apresentava professores não-diplomados, no ensino público, era o Território do Acre, com 90%; depois, o Estado do Pará, com 62%. Não apresentavam professores leigos, no ensino oficial, o Distrito Federal e o Estado da Bahia.

Para que se compreenda a razão dessas porcentagens, convém observar que cerca de um quarto do magistério primário tem salário igual ou inferior a 200\$000 [duzentos mil réis] mensais. Em seis estados da União, há mesmo uma categoria de professores com vencimentos inferiores a 100\$000 (cem mil réis) mensais. Mais de metade de todo o professorado recebe honorários inferiores a 400\$000 (quatrocentos mil réis). Apenas um quarto percebe vencimentos acima dessa quantia.

O trabalho docente tem, assim, uma remuneração mínima, que se reflete no recrutamento do pessoal e, pois, no valor do ensino.

Influência menor, mas também sensível, é a do prédio escolar e do material didático em uso. Algumas poucas cifras (pois que delas parece que já abusamos) nos darão idéia do que possuímos como “parque escolar”. Em 1937, eram cerca de 29 mil os prédios, em que funcionavam escolas públicas em todo o País. Desses, eram públicos, especialmente construídos ou adaptados para fins escolares, apenas 16%. Em cada cem escolas, portanto, encontrávamos 84 casas, em que não seria de presumir se reunissem as melhores condições para o trabalho do ensino.

Não é sem satisfação que devemos salientar que o orçamento da União tenha consignado, no corrente exercício, dotação igual a dez mil contos de réis para edificações escolares de ensino primário.

Resta uma palavra sobre o material escolar. Segundo as verificações relativas ao mesmo ano de 1937, a despesa de material oscilou, segundo os estados, entre 1\$200 (um mil e duzentos réis) e 17\$300 (dezesete mil e trezentos réis), por aluno. Em três unidades não ultrapassou a ridícula soma de 1\$900 (um mil e novecentos réis). Em três outros, não chegou a 3\$000 (três mil réis). Em seis outros, ainda, não atingiu a 5\$000 (cinco mil réis).

Faça-se honra ao Distrito Federal, que despendeu 47\$100 (quarenta e sete mil e cem réis) por unidade-aluno, e ao pequeno Sergipe, que gastou 17\$300 (dezesete mil e trezentos réis) por escolar.

É ainda fruto de antiquada concepção da educação primária que a aprendizagem se possa fazer sem instalações adequadas e sem qualquer material. O material a que nos referimos não é outro senão papel, lápis, tinta, giz, livros, alguma matéria-prima para trabalhos manuais – pequenas coisas com que se transforme o ensino *de ouvir* em ensino *de praticar*.

Diante do que pudemos apreciar por este aspecto, fica-se tentado a parodiar Roquette-Pinto, quando escreveu, há alguns anos: “O Brasil chegou ao máximo de progresso compatível com a educação de seu povo”. Realmente, alguém poderia ajuntar: “O ensino primário no Brasil chegou ao máximo de rendimento compatível com o seu precário aparelhamento”.

▲ Sétimo aspecto, o das despesas

Sente-se, imediatamente, pelo que descrevemos, que o aspecto das despesas a todos os demais atinge. Já alguém afirmou, aliás, que duas coisas são sobretudo custosas: a guerra e a educação.

Sobre as despesas normais do funcionamento de uma classe, dever-se-á considerar os gastos do “serviço social” que a escola primária moderna deve prestar à população. Pretende-se que ela ensine a saúde, a nutrição, o civismo, um nível mais elevado de vida, novas aspirações de conforto, de beleza, de comodidade. À escola e ao mestre tudo se pede. No entretanto, dá-se-lhes ainda tão pouco...

É certo que esse pouco está crescendo, conforme se observa no Gráfico 2. E para a melhoria de rendimento, atrás indicada, o aumento dos orçamentos está seguramente concorrendo.

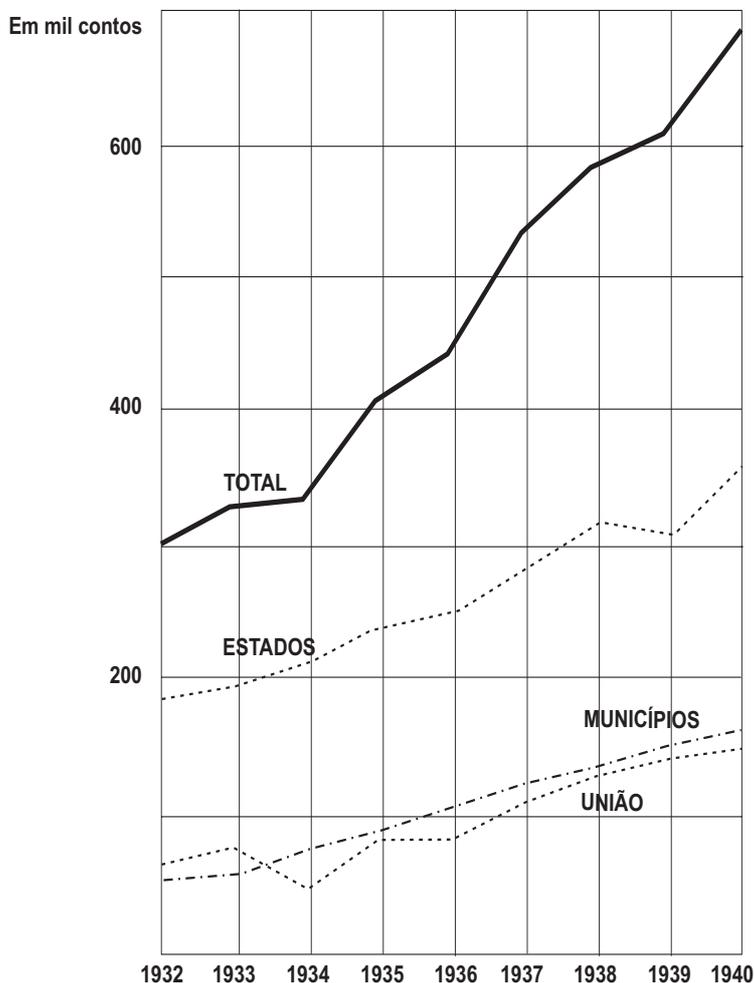


Gráfico 2 – Despesa com os serviços oficiais de educação e cultura, em mil contos.

O gráfico consigna as despesas com todos os serviços oficiais de educação e cultura. Os gastos com o ensino primário se representam como 70% do total referido. Os dados de 1939 e 1940 assinalam a despesa orçada; os dos demais anos, a despesa realizada.

Ainda em 1932, os estados e os municípios gastavam com o ensino primário apenas 160 mil contos. A despesa aluno-ano era a de 80\$000 (oitenta mil réis).

Em 1935, esse total já se representava como 220 mil contos. O preço anual do aluno passava a ser de 88\$000 (oitenta e oito mil réis).

Em 1939, as despesas com o ensino primário da parte dos estados atingiam a 270 mil contos. Não há dados apurados em relação aos municípios, mas é lícito estimar que tenham despendido 70 mil contos, o que eleva o total a 340 mil.

Para o corrente ano, orçaram os estados os seus gastos com o ensino primário em cerca de 300 mil contos. O contingente dos municípios, a aduzir, elevará o montante a

quase 400 mil. O preço do aluno matriculado orça por 120\$000 (cento e vinte mil réis) anuais, supondo-se que hoje devemos ter mais de três milhões e quatrocentas mil crianças matriculadas.

Para manter cinco milhões de alunos, e possuir assim razoável taxa de crianças em idade escolar nas escolas, devemos despende, nessa base, um total de 600 mil contos anuais com o ensino primário.

A potencialidade econômica do País, agora desperta e encaminhada, há de nos conduzir até lá, em breve prazo. A quem estude os fatos da educação de maneira objetiva, ressalta, desde logo, a verdade que os povos pobres não logram chegar a ter os sistemas de que necessitam. O nível econômico de um povo e a forma da produção influem necessariamente na órbita da educação. Desenvolvendo um largo programa de regeneração econômica do País, o presidente Getúlio Vargas está trabalhando também, por essa forma, pela educação. É certo que, nesse programa, o ensino, sobretudo o ensino que inicie os jovens no trabalho produtivo ou os oriente para melhor, mais rápida e mais eficiente produção, há de figurar e está merecendo justas atenções.

Não nos iludamos. Se a ignorância produz a miséria, a miséria eterniza a ignorância – tanto quanto, em sentido oposto, em seu célebre parecer de 1882, Rui Barbosa afirmava: “Se a miséria produz a ignorância, a ignorância eterniza a miséria”. Um círculo vicioso? Não. Um problema que o espírito humano pode alcançar, nos povos de espírito resoluto e de sentimento de viva cooperação.

Nem todas as regiões do País são igualmente pobres, nem todas desprovidas de elementos capazes. A União deve velar por todas e chamar a si a direção e a responsabilidade da educação primária, pelos motivos de segurança que desde o início apontamos, mas, também, porque só ela poderá dar impulso decisivo para quebrar o pretensível círculo a que há pouco se fez alusão.

Da receita tributária nacional, segundo os estudos do Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda, 53% são recolhidos pelos cofres federais; 29%, pelos estados; 11%, pelos municípios; 7%, pelo Distrito Federal.

Isto sugere alguma coisa. Sugere que, numa coordenação pelo Governo Federal, mais que em simples auxílios, ou na administração direta de serviços deverá estar a chave do problema. E chave do problema não só para o ensino primário de letras, mas para um largo plano de educação primária, para crianças, adolescentes e adultos, com a utilização dos modernos meios de difusão cultural, com o rádio, o cinema educativo e as missões culturais.

A forma convencional, entre os estados e a União, já experimentada, com tantos resultados em outros setores, para esse trabalho de cooperação parece ser a mais indicada. E, aliás, já a consagrou em lei o governo federal, quando baixou o Decreto nº 24.787, de 14 de julho de 1934.



Mas isto – se já não é outra história, como diria Kipling – é uma continuação de história, que deve ser contada em outra oportunidade... O perigo em ouvir aos que cuidam dos problemas de educação é o de que só conhecem eles uma forma de entredo, aquela do contador árabe das *mil histórias sem fim*...

A culpa será deles ou do assunto a que se tenham dedicado?

José Veríssimo, que sabia escrever histórias sem fim, isto é, que sabia discorrer, e com mão de mestre, acerca da educação, traçou, há cinquenta anos atrás, precisamente, estas linhas com que podemos agora concluir:

Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro: é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra. Nenhum momento mais propício que este para tentar esse meio, que não querem adiado os interesses da Pátria. Afirmo um perspicuo e original historiador da pedagogia que, do estudo da história e envolvimento da educação pública, resulta, entre outras, esta conclusão: “Uma reforma profunda na educação pública e nacional presume uma reforma igualmente radical no governo”. Nós tivemos a reforma radical no governo, cumpre-nos agora completar a obra da revolução pela reforma profunda da educação nacional.

III – Educação e segurança nacional*

A educação, expressão
de vida social

As lições da história

O Estado e a educação

A educação,
o indivíduo e o grupo

O caso brasileiro

Nova política de
educação

Definindo os termos
do problema

Os serviços
da educação
e a segurança nacional

O pensamento
da Comissão Nacional
do Ensino Primário

* Conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em agosto de 1940, a convite da Liga da Defesa Nacional.

Encarada de modo objetivo, a educação aparece como um dos processos pelos quais as sociedades exprimem a sua capacidade de vida, através do tempo. Há de ser, pois, no tempo encontrada a sua legítima conceituação. Da mesma forma, a Nação, tal como a definimos hoje, é um resultado histórico, e mais recente até do que vulgarmente se imagina. Desprezar a gênese das instituições que a expliquem será dificultar a compreensão de suas funções próprias e das relações que apresentem com o processo educativo. É certo que, ao aludir aos fatos, com o propósito de atinar com essa compreensão, já lhes daremos valor ou hierarquia. Não há história sem reflexo da filosofia, esse vasto domínio de especulação, fascinante e perigoso. A semelhante fascínio devemos opor, sempre que oportuna, a presença dos acontecimentos de agora, menos passíveis de discussão, porque mais ponderosos no seu império.

E, assim, se não chegarmos a exaurir o tema, tão denso de sugestões nesta hora sombria do mundo, teremos situado, ao menos, alguns de seus principais aspectos, à luz da política e da técnica.

▲ **A educação, expressão de vida social**

Como conceituar a educação, para conveniente exame do assunto?

Muitas vezes os autores a têm definido pelos ideais que eles mesmos lhe atribuem. É uma atitude pouco objetiva. Por certo que há uma parte ideal na educação. Mas os ideais vão e vêm, no decurso da história. Constituem uma parte variável, que floresce sobre outra constante e na qual se manifesta a realidade a ser estudada.

Objetivamente considerado, o fenômeno da educação aparece como um aspecto de vida dos agregados humanos, desde os mais simples aos mais complexos. Atua sempre e por toda a parte onde o convívio humano exista, sem que, para isso, necessite de uma atividade deliberada ou consciente. Onde quer que vivam povos, estados e culturas, observa Sturm, educam elas necessariamente a seus membros: a educação não está limitada à ação escolar, nem é exclusiva das idades da infância e da adolescência. É mais extensa, sobre todos atua, e atua diferentemente, como ilustração e como disciplina, desenvolvendo os indivíduos e dando-lhes a configuração própria do meio cultural a que pertençam.

Como expressão de vida, a educação se apresenta para garanti-la, ampliá-la, aperfeiçoá-la nos seus contatos. No dizer de Butler, consiste essencialmente no processo adaptativo do indivíduo ao seu ambiente e no desenvolvimento de suas capacidades para modificar e dominar esse ambiente. Na adaptação reside a força conservadora das instituições, a base da continuidade e da solidariedade humana, porque transmite os princípios e os métodos de defesa da vida, que a experiência já tenha selecionado como eficazes. Na capacidade de dominar e modificar o ambiente, manifesta a força de mudança e de progresso, que tenta sem descanso a revisão e o aperfeiçoamento daqueles princípios e métodos.

Uma função eminentemente conservadora e outra renovadora, ambas com um único e iniludível objetivo: o da defesa, o da segurança, o da expansão da vida. Em qualquer forma de educação mais ou menos realista ou mais ou menos idealista, esse caráter se apresenta como irreduzível. Se aceitarmos, como queria Platão, que a educação tenha de ser o aperfeiçoamento do indivíduo, já teremos admitido a necessidade de sua sobreexistência e de sua segurança. Como, realmente, aperfeiçoar a alguém cuja vida não continue ou tenha de ocorrer em contínuos sobressaltos?

Em qualquer concepção educativa, a realidade permanece: educar-se é buscar a segurança; educar é ensinar a segurança. A segurança no próprio indivíduo, pelo equilíbrio de suas tendências, desejos e aspirações; a segurança no grupo primário a que pertença; a segurança nos grupos maiores, onde esse grupo esteja inserto; a segurança, enfim, no organismo social mais amplo, que aos grupos referidos contenha.

Não demonstra outra coisa a análise do fenômeno educativo, através das épocas. E quando os conflitos nele aparecem, outra coisa não encontramos também senão a luta entre os princípios e métodos de segurança, admitidos uns pelo indivíduo, outros pelo grupo, ou diversamente adotados pelos vários grupos da mesma coletividade. Assim foi em todos os tempos e assim é no presente. Dir-se-á que, na Idade Média, os extremos de uma educação ascética levariam o indivíduo à mortificação e, portanto, à insegurança. A observação seria superficial. A segurança de que então se tratava era a da vida futura, mais valiosa ao asceta que os bens da existência terrena. Nele dominava a idéia de segurar, ou de “assegurar”, a felicidade eterna.

De qualquer forma, a educação, no seu mais amplo sentido, tem provido à garantia da existência individual aqui e além, e, por ela, à segurança das formas sociais de que seja expressão.

▲ As lições da história

É essa, na verdade, a mais clara lição da história. Mas não é a única.

Na evolução das instituições sociais, verifica-se que ou elas se harmonizam nos mesmos propósitos e, então, a segurança é comum e comum a educação, ou, ao contrário, as instituições entram em luta pela sua própria existência e expansão, e os processos educativos se diversificam, para atender ao choque dos interesses postos em jogo.

Nesta última hipótese ocorrem variadas conseqüências. Diante da luta e do perigo, há maior coesão do grupo ao redor de seus chefes. Reconhece-se a necessidade de punir o agregado, mesmo com a eliminação, desde que ele tente contra os interesses do grupo. A segurança individual cede aos interesses da coletividade, porque o indivíduo é transitório, e o grupo, permanente. Em certos casos, o chefe da família tinha o direito de vida e de morte sobre os seus subordinados; noutros, o chefe da tribo, da horda, do grupo guerreiro mais amplo, da seita religiosa que a vários grupos submetesse; mais tarde, esse direito passou às mãos do César, do rei, do imperador, ou aos órgãos de justiça do Estado.

No entrechoque dos interesses de defesa e segurança do indivíduo e do grupo, ou de várias parcelas da mesma comunidade, podemos apreciar, enfim, toda a lenta elaboração das instituições humanas. A descoberta de processos capazes de assegurar mais ampla segurança fora dos grupos sociais primários alargou o âmbito dessas instituições, integrou-as em comunidades cada vez mais extensas e poderosas. Então, para elas se transferiram, automaticamente, as funções de direção. E uma atividade educativa intencional começou a surgir, admitindo-se a segurança com caráter de previsão planejada e sistematizada. Instituições como a Igreja e o Estado chamaram a si o preparo das novas gerações. Os órgãos intencionais de educação se organizaram, os colégios e escolas apareceram.

A essa atividade específica segue-se uma reflexão também específica. Nasceram as doutrinas de educação, constitui-se uma “pedagogia”. De simples prática, instintiva, difusa, não sistematizada, o processo educativo caminha para tornar-se deliberado e consciente, com propósitos bem determinados e métodos seguros.

Que anima e justifica essa nova tendência? Ainda, e sempre, a segurança – a segurança, agora, por antecipação.

Nos tempos atuais, experimenta-se colocar a transformação dos princípios e técnicas da segurança dos povos, o seu desenvolvimento, o seu progresso material e moral, na dependência da transformação deliberada dos princípios e métodos da educação. Pensa-se que a reforma educativa não deva suceder à mudança dos quadros sociais pela violência. Mas, ao contrário, que a mudança social possa e deva ser uma consequência da educação, de influência mais lenta – mais poderosa, no entanto, e mais construtiva. O dito de Disraeli, que aconselhava aos homens de estado fazer por meios pacíficos o que por meios violentos fariam as revoluções, não pode ter hoje outro sentido.

Numa era em que as aplicações da ciência à produção, à comunicação e aos transportes vieram trazer novas condições à vida do homem, as instituições sociais deviam sofrer modificações e mudar, muitas vezes, rapidamente. Quando a educação não se apercebe dessa mudança e insista na prática de fórmulas peremptas, vazias de sentido e, por isso, inoperantes, ela não estará mais servindo à segurança do povo, mas apenas aos interesses de grupos, ciosos em obstar a transformação dos quadros sociais, num esforço de garantir as suas prerrogativas. E então, outros povos, mais aptos, mais dotados de senso de segurança, porque mais dotados de senso de previsão, preparam-se para combater aos que permaneçam na prática de uma educação obsoleta, para lhes tomar o lugar, assimilá-los sem esforço, sujeitá-los à dependência econômica e cultural.

A educação há de ser hoje, portanto, uma das mais sérias preocupações dos povos e há de ser posta ao serviço da “reconstrução da experiência”, para que possa continuar a servir à segurança. Deverá manter os valores fundamentais da raça, sem dúvida alguma, aprofundá-los e estendê-los a cada nova geração. Mas carecerá de estar também alerta aos novos sinais dos tempos.

Na evolução dos povos, perceberemos sempre que uma relação necessária aparece entre “educação” e “segurança”. E de tal modo que poderíamos dizer que a história da educação poderia ser escrita em termos de segurança. Ou, de modo mais amplo, que a história da humanidade, que é, afinal, a história de sua segurança, porque nesta é que residem as condições de seu aperfeiçoamento, poderia ser escrita em termos de educação.

■ O Estado e a educação

Dissemos anteriormente que, no empenho da harmonia entre os vários agregados humanos, instituições mais amplas apareceram. É tempo de salientar, entre elas, a posição do Estado.

Resultante da milenária coexistência humana, de todas as formas que essa coexistência traz consigo e cuja ordenação o Direito realiza, o Estado, como observa Fishbach, é a mais excelsa e importante. Isto não significa, acrescenta, que o Estado, em sua forma atual, como unidade coletiva dotada de auto-organização e de autodeterminação, represente a última etapa desse desenvolvimento. Mas a verdade é que, nos tempos atuais e diante dos problemas de segurança que se oferecem aos povos, ela sem dúvida representa a força de direção e de contraste no mundo.

Qualquer que seja a concepção do Estado, o que lhe dá substância, nos tempos modernos, é a associação de homens reunidos sob uma comunidade de interesses. A importância desse elemento político se evidencia na teoria que identifica, de modo absoluto, a Nação e o Estado.

Força é reconhecer, no entanto, que o Estado de base nacional, ou seja, a política das nacionalidades, é de data relativamente recente. A idéia central que informa essa teoria surgiu quando Napoleão tentou submeter uma parte dos Estados europeus no começo do século passado.* Produziu-se uma natural resistência. E, para sacudir a dominação estrangeira, fez-se apelo aos sentimentos de cada povo naquilo que lhe fosse fundamental quanto à origem e instituições, isto é, quanto ao seu “espírito nacional”. Esse espírito reivindicava para cada povo o direito de se governar segundo os seus próprios interesses e aspirações, o que importava em afirmar também o direito de organizar a sua própria segurança.

Não será de admirar que só desde então se tivesse reconhecido ao Estado, de modo claro, a prerrogativa de educar, e que as organizações políticas cuidassem da educação popular, intensa e extensamente. A educação não deve ser vista como direito ou dever do Estado: é uma função natural, um processo de vida para a coordenação e defesa da Nação que ele represente.

Os esforços anteriores para a educação do povo tinham outro espírito: o religioso, expresso no movimento pedagógico da Reforma e da Contra-Reforma, e o dos direitos do homem, provindo da Revolução Francesa.

Mas o mundo estava à procura de uma fórmula de segurança, e essa, consubstanciada na organização do Estado de base nacional, devia gerar, como gerou, a educação universal do povo. Na verdade, a educação, tal como hoje a entendemos, com dominante interesse por parte do Estado, só dos meados do século passado para cá plenamente se afirmou, e não por outras razões.

▲ A educação, o indivíduo e o grupo

A reflexão sobre estes fatos, tão claros, leva a concluir, sem esforço, que a educação popular seja fruto da necessidade de segurança do Estado de “base nacional”. Admitida a identidade da Nação e do Estado, a educação será função natural que os prolongue no tempo, incorporando cada nova geração à sociedade de que é o sustentáculo e influenciando ainda sobre as gerações de adultos, para a mais perfeita compreensão dos fins e dos destinos da comunidade que representem.

Nesse sentido, a educação será a “socialização da criança” (Durkheim), a “implantação da cidadania” (Fichte), a “revisão da experiência social” (Dewey). Negar estes princípios seria negar a evidência. Com eles, não se há de pretender o despotismo do Estado nem a abolição das mais altas prerrogativas humanas a se exprimirem numa personalidade livre e consciente. Mas o exercício dessa personalidade exige o equilíbrio das tendências e aspirações do indivíduo com as do grupo social organizado de que ele recebe

* Refere-se o A. ao século 19 (N. E.).

a cultura e a segurança, os valores morais e os instrumentos de trabalho, a força da tradição e os elementos com que possa cooperar no progresso.

Como tão nitidamente, escreveu John Dewey,

a educação é uma regulação do processo de participação na consciência social. E a acomodação da atividade individual sobre a base desta consciência social é o único método seguro de reconstrução dos costumes. Esta concepção leva na devida conta os ideais individuais e sociais. É acertadamente individual, porque reconhece que a formação do caráter é a única base legítima de uma vida digna. É social, porque reconhece que esse caráter reto não se forma tão-só por preceitos ou exortações, mas sim pela influência da vida coletiva sobre o indivíduo.

Não está em oposição a essa maneira de ver George Kerschensteiner, quando afirma que “o fim da educação é formar cidadãos úteis para servir aos destinos da Nação e aos da humanidade”.

Toda a moderna pedagogia procura por isso, refletindo as inquietações da política contemporânea, um mais equilibrado ajustamento dos interesses do indivíduo com os interesses e os fins do Estado. É, por isso, uma pedagogia de fundo social. Despojá-la de seu conteúdo coletivo seria fazê-la perder todo e qualquer sentido. Justifica uma política de educação e aproxima estadistas e educadores, revivendo a máxima de Marco Aurélio: “o que não é útil ao enxame não é útil à abelha”.

▲ O caso brasileiro

Localizemos agora, em face das indagações e considerações precedentes, o caso brasileiro.

Nosso país surgiu à luz do mundo quando se operavam os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. Tornou-se Estado independente sob o influxo do movimento das modernas nacionalidades, mas devia sofrer ainda os efeitos diretos da teoria agonizante das dinastias.

Se uma nação é um grupo de homens, vivendo em comunidade, tendo os mesmos costumes, as mesmas leis, a mesma língua e a mesma origem, nada nos devia faltar, desde o início, para uma autêntica organização nacional. Tendências naturais de agregação se operariam no sentido do processo educativo espontâneo, tendente a reforçar os liames da nascente sociedade. Reconhecemo-las, sem grande trabalho, nas agitações nativistas, nos movimentos que sucederam à Independência, nas lutas do Sul. Em tudo se reforçava a integração social, iniciada pela obra dos colonizadores que ensinaram a mesma língua, dos jesuítas que propagaram a mesma religião, dos pioneiros que alargaram o território, plantando aqui e ali os marcos de um mesmo espírito. A luta contra o invasor e a defesa contra os índios teriam também operado como fatores de agregação, pelas necessidades comuns de defesa e segurança. A Guerra do Paraguai haveria, enfim, pelas mesmas razões, de fortalecer a consciência nacional.

Não se poderá obscurecer, porém, que em toda esta elaboração da fisionomia da vida e do caráter nacional em muito pouco teria atuado uma política de educação, porque mal existente ainda. A história da educação brasileira, por largo tempo, quase se resume na ação espontânea das forças naturais de agregação comunitária. Parecia aos nossos estadistas que poderiam bastar as relações de idioma, da religião, das tradições comuns. A educação intencional, consciente, planejada num sentido nacional, não chegou a tomar as formas da realidade.

O ensino primário, que no último quartel do século passado e nos primeiros decênios deste, por toda a parte, teve o mais notável desenvolvimento como “organização

nacional” e, assim, de orientação, de defesa e de segurança de cada povo, permanecia no País, desde o Ato Adicional de 1834, sob a ingerência das administrações locais, cujos esforços, bem intencionados, mas dispersos, não chegaram a realizar a obra que desse ramo da educação se podia e se devia esperar.

O que às escolas teria dado uma feição comum “brasileira” seria menos a ação consciente e deliberada, que aquelas forças naturais de agregação a que se fez referência. Nem mesmo em conseqüência de novas condições de vida criadas pela intensa corrente imigratória do fim do século passado e do começo deste sentiram os nossos homens de Estado que algo de urgente se devia fazer, no sentido da necessária homogeneização dos novos elementos que se vinham incorporar ao nosso povo.

Tão-somente em 1918, em resultado da conflagração européia, sentiu o governo central que devia voltar as suas vistas para os núcleos de colonização do Sul. Mas a reação esboçada não obedeceu a um plano metódico, de ação contínua e eficaz, para recuperação do tempo perdido. E o resultado é por demais conhecido.

Não cabem aqui queixas ou recriminações, e se assinalamos o fato é para que se verifique quanto estava por fazer o como a nova política dos últimos anos deveria defrontar aos mais graves problemas de organização e da defesa nacional.

Como diz um de nossos eminentes historiadores, o professor Pedro Calmon, fechando um de seus formosos livros sobre a evolução brasileira,

constituíamos, em 1922, um êxito positivo, em todos os domínios da atividade de um povo. Entretanto, sobrava a impressão de que tudo estava por fazer – tão grande é o âmbito geográfico desta civilização que apenas esboçou as suas tendências ou diferenciou a sua fisionomia.

Essa impressão ter-se-á alterado, desde então, em todos os domínios da vida brasileira. Mas, se nem tudo estava por fazer, o muito que haveria a fazer, ainda em 1930, era tanto que haveria de parecer quase tudo...

▲ Nova política de educação

É inegável que uma nova política de educação começou a tomar corpo com a Revolução de 30. Criou-se um ministério próprio para os serviços do ensino. Medidas de governo estimularam a expansão das redes escolares estaduais e municipais. No período 1932-1936, as escolas cresceram em mais de um terço, a matrícula, em proporção ainda maior. A população geral do País, no mesmo quinquênio não aumentou de um décimo, no entanto. Progresso real, em conseqüência, e tanto mais notável quanto foi maior que o observado em todo o decênio anterior.

Mas o espírito do trabalho educativo não estava claramente definido. A Constituição de 1934 admitia a educação planejada, articulada no sentido das necessidades gerais, pois que se referia a um “plano nacional de educação”, em que o governo da União devesse fixar diretrizes a serem respeitadas em todo o País. Essa idéia não chegou, porém, a ser transformada em realidade.

Enfim, a Constituição de 1937 viria dar corpo às aspirações de maior unidade política, econômica e espiritual da Nação. E não poderia ter esquecido, como não esqueceu, as necessidades educativas do País.

Comentando as declarações do dr. Francisco Campos sobre a profunda transformação porque devia passar o País com a instituição do que o Ministro da Justiça chamou, nessas declarações, o “Estado Nacional”, escrevemos, em dezembro de 1937: “O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado”. O que significaria que

a instauração de uma nova ordem de coisas estaria a exigir, como desenvolvimento indispensável, uma larga e profunda obra de educação, animada de forte espírito construtivo. Na verdade, em um Estado em que a organização político-social coincidissem com o costume da população considerada como um todo, a manutenção da ordem jurídica seria o único dever. Não lhe caberia, a rigor, o direito de educar. Pois que, nessa hipótese, as instituições coincidiriam com a “maneira de ser” da população, e o conteúdo da educação a desenvolver-se seria o próprio conteúdo da vida. Quando muito, neste caso, o Estado poderia interessar-se pelo problema da transmissão da cultura às novas gerações, isto é, pela obra puramente instrutiva da escola. E é o que ocorre em países de longa vida unitária e constitucional. Mas, nos países em que as instituições, no todo ou em parte, tenham marcado novos rumos – um “dever ser” da massa da população –, ao Estado se impõem o direito e o dever de educar, a fim de que essas instituições se incorporem ao costume ou ao conteúdo natural da vida. Seria negar a evidência pretender obscurecer que a Constituição de 10 de novembro veio inovar, e de modo profundo, nos quadros da vida político-social do País. Em consequência, na própria expressão ideal da vida do povo. É certo que essa inovação deveria ter assento na restauração de valores nacionais indiscutíveis, que estivessem esquecidos ou ameaçados, na sua própria segurança. De outro modo, tentaria reforma inconsistente, pois a consciência nacional se alimenta de uma história comum que a situa no tempo e no espaço, e que lhe dá sentido. A restauração de valores visou o fortalecimento da Nação como unidade moral e política, como se verifica logo nos primeiros artigos da nova Carta Constitucional. Diante deles, não é admissível assumir atitude de negação ou de cepticismo: esses valores devem coincidir, no plano social, com os valores mesmos da personalidade, por isso que é por eles e em nome deles que a vida moral se realiza. Tais são os da tradição nacional do idioma, da cultura, das crenças, da arte, do território – matéria não opinativa, estranha ao conteúdo de grupos ou partidos – e de que, em o novo regime, só o Estado Nacional pode compreender-se como depositário. No que toque à restauração ou defesa desses valores, o Estado é, assim, autoritário. E a sua autoridade, que, no campo do Direito, é inerente a esses mesmos valores, projeta-se no domínio da moral para cumprimento da missão educativa que prolongue a Nação no tempo como comunhão espiritual.

Como se vê dessas considerações em face da Constituição da República, a educação há de estar em função da defesa e da segurança nacional, no seu mais amplo sentido. Pode-se afirmar que toda a política de educação e a técnica posta a seu serviço deverão estar em perfeita consonância com a política e a técnica da segurança da Nação.

É uma conclusão que se impõe e que se pode reconhecer, aliás, em atos inequívocos da administração. Há, nesse particular, perfeita identidade de vistas entre o pensamento dos titulares da Guerra e da Educação, como se verifica de numerosos documentos públicos. Pode-se salientar também a oração pronunciada, não há muito, pelo General Inspetor do Ensino do Exército, por ocasião da distribuição de diplomas aos professores do “curso de emergência” de Educação Física, como, ainda, a colaboração direta do Exército nos trabalhos da Comissão Nacional de Ensino Primário.

Em discurso pronunciado pelo Ministro da Educação, a 2 de dezembro de 1937, por ocasião do centenário da fundação do Colégio Pedro II, figura este trecho expressivo:

A educação, no Brasil, tem que colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação. Sabemos que o Estado tem por função fazer com que a Nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória. É esta a decisão com que, no Brasil, o Estado agora se estrutura e mobiliza os seus instrumentos. Ora, sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar ao serviço da Nação. Acrescentemos ainda que a Nação não deve ser compreendida como uma entidade de substância insegura e imprecisa. A Nação tem um conteúdo específico. É uma realidade moral, política e econômica. Assim, quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou

melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. A educação atuará, pois, não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, mas precisamente no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica que integre e engrandeça a Nação. O indivíduo assim preparado não entrará na praça das lidas humanas, numa atitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício. Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a Nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional.

Esse modo de ver reflete a decisão com que o presidente Getúlio Vargas traçou o programa da reorganização nacional. Do memorável discurso-manifesto com que se dirigiu à Nação, na noite de 10 de novembro, constam estas palavras:

Torna-se impossível estabelecer normas sérias e sistematização eficiente à educação, à defesa e aos próprios empreendimentos de ordem material, se o espírito que rege a política geral não estiver conformado em princípios que se ajustem às realidades nacionais.

E em declarações à imprensa, nos primeiros meses de 1938, assim falou o Chefe da Nação:

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do País. Não se cogita apenas de alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio.

Em outros muitos documentos, os mesmos pontos de vista reaparecem. E, em particular, sobre a função das classes militares, quanto à educação, assim se exprimiu o presidente Vargas:

Num país de economia em organização, com abundantes fontes de riqueza por explorar, dono de vasto território ainda não articulado por vias de comunicação que lhe venham dar perfeita homogeneidade social e econômica, e na fase culminante de seu caldeamento étnico, a função das corporações militares sobreleva a de quaisquer outras, em importância e complexidade. Além da vigilância e garantia que oferecem, são entidades educadoras em contato direto com as populações, às quais dão exemplo e estímulo de amor à Pátria e respeito às instituições.

■ Definindo os termos do problema

De tudo se conclui que a obra da educação popular não pode estar desligada da idéia de segurança.

Tentemos definir as relações possíveis entre ambos os problemas. Seja-nos permitido afastar, antes de tudo, de modo categórico, a idéia de que as relações entre a educação e a segurança possam importar em estreita tendência militarista, com as quais não se coadunam as gloriosas tradições de nosso próprio Exército.

“Não é demais repetir” – são palavras do Chefe da Nação – “que o Brasil é um país pacifista por índole e educação”. E são ainda de S. Ex^a estas palavras:

O soldado brasileiro sempre considerou sagrada a integridade da Pátria; nunca trilhou outro caminho que não fosse o fortalecimento do poder civil; e, mais honrado em cumprir deveres do que em invocar direitos, permanece a cavaleiro das suspeitas da tutela, dando exemplo edificante de altruísmo aos que se desmandam em fantasias e competições de poderio.

A penetração consciente das idéias de segurança, em todo o labor educativo do País, não significa, portanto, nem a tendência para a exaltação guerreira, o que seria desmentir as nossas tradições e ir de encontro ao espírito mesmo da política continental, nem, por outro lado, a abdicação do pensamento e da ação dos órgãos próprios ou das instituições educativas. Há um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação militar. Há também um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação pedagógica. O que se há de reconhecer é que o sentido que os norteiem, a um e outro, seja o da mesma inspiração e para resultados coerentes, em prol da grandeza da Nação, na previsão de sua segurança interna e externa.

Por isso, já afirmamos e aqui repetimos: toda a política de educação e a técnica posta a seu serviço deverão estar em perfeita consonância com a política e a técnica da segurança nacional, o que não implica confundir os dois problemas, expressões de um mesmo processo de vida coletiva, harmônicas, sem dúvida, mas autônomas.

Seja-nos lícito lembrar ainda, para esclarecimento deste pensamento, alguma coisa que, neste ambiente de altos estudos especializados, pode parecer um truísmo, mas, por outro lado, explicará a própria razão do interesse natural que as corporações militares hão de ter na orientação educativa do País, geral e propriamente escolar. E isso seria o dizer que a segurança das nações não repousa apenas no aparato bélico que exibam, mas na capacidade geral das forças materiais e humanas de que se nutram, na sua coordenação e disciplina, para o momento decisivo em que, sendo necessário, possam elas dispor-se, fazendo valer “a força do Direito pelo direito da força”.

E é por isso mesmo que aos órgãos mais diretamente responsáveis pela segurança da Nação nenhum aspecto da vida nacional pode ser defeso ou estranho. Nos tempos atuais, nenhum órgão há de ser de atividades mais complexas, nem mais penetrantes, nem mais universais que as de um Estado-Maior. A elas tudo interessa: o conhecimento da terra e do solo; o da economia e o da viação; o da saúde e da própria moral do povo, expressa nos seus hábitos de trabalho, nos seus costumes, nas suas tendências. A influência de seus trabalhos de previsão assume, assim, pela força natural das circunstâncias, as funções de elemento unificador na vida das nações, o que as leva a exercer – em plano diverso, sem dúvida, mas sensivelmente paralelo – uma ação similar às dos órgãos especialmente preparados para a educação do povo. E isso importa em afirmar a coordenação necessária da política de segurança e da política da educação, como vimos acentuando, pois, no fundo, é ela uma só política, a dos mais profundos interesses da Nação.

▀ Os serviços da educação e a segurança nacional

Resta-nos agora pormenorizar em como os serviços de educação intencional, por seus órgãos escolares e extra-escolares, podem e devem propor-se aos fins da segurança nacional.

De um modo geral, três grupos de problemas se oferecem: os de ordem ou de segurança interna; os de defesa ou de segurança externa; e os de contribuição para a crescente eficiência do aparelhamento atual e virtual das forças armadas, para as quais, nos momentos de perigo, será necessário fazer direto apelo.

A ordem está baseada na justiça, mas para a compreensão desta, nos complexos organismos político-sociais de hoje, a instrução e a educação do povo é o fator substancial. A este propósito, ainda há pouco escrevia o professor Celso Kelly, em síntese que nos parece perfeitamente justa:

A ordem se restabelece pela força, mantém-se pela autoridade, mas só se constrói efetivamente pela educação. Só a educação, pela análise dos fatos e pelos recursos de que dispõe para a formação do comportamento humano, pode contribuir para ajustar o homem à sua sociedade e para melhorar a sociedade em proveito do homem.

E o mesmo educador demonstra que toda a educação escolar deve difundir a “imagem da Pátria, explicar a estrutura do Estado, difundir os princípios da preservação da família, inculcar o amor ao trabalho, ensinar o uso lícito da propriedade, pregar a tolerância religiosa, educar para a sociabilidade”. São princípios tão irrecusáveis, no assegurar a ordem, que nenhuma escola ou instituição de educação extra-escolar os poderá pôr de parte.

Nas escolas de educação comum, daquela que visa à formação geral do homem e do cidadão, isto é, as dos cursos primário e secundário, o culto da Pátria não constitui nem pode constituir o objeto de uma disciplina especial, porque deve animar com o seu calor as lições de todas as disciplinas.

Particularizemos. A educação primária deve ter como fito capital “homogeneizar” a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e o da comunhão nacional repousam.

Nas escolas secundárias, os mesmos propósitos devem persistir. Convém salientar que, em razão mesmo da idade do discipulado e de seu maior desenvolvimento mental, mais deliberada ação de sentido cívico poderá aí exercer-se. Ao conhecimento das realidades do País, pela geografia, ao exame amoroso de suas tradições, pela história pátria, ao mais aprofundado domínio das idéias e sentimentos comuns, pela literatura nacional, deverá juntar-se a compreensão das instituições políticas que dão corpo à Nação. Os princípios constitucionais deverão ser objetivamente explicados, nos seus fundamentos e nas suas aplicações. Os deveres do cidadão para com o grupo social, máxime no que digam respeito aos deveres militares e de segurança, deverão ser esclarecidos de modo inequívoco.

Esta ação de formação social deverá estender-se, tanto quanto possível, às próprias famílias, por meio de instituições periescolares e outras, de variada categoria, em que a escola possa encontrar as condições para a expansão de sua força disciplinadora. Será preciso não considerar as instituições escolares como órgãos estanques, mas, ao contrário, abri-las às influências sociais mais diversas, para que o sentido de seu trabalho educativo seja realístico. A escola, escrevemos algures, como instituição de educação intencional e sistemática por excelência, deverá agir como órgão de reforçamento e integração de toda a ação educativa da comunidade, não como órgão que a ela se possa opor ou dela se deva desligar.

Nos núcleos de colonização, essa atuação das instituições periescolares deverá ser do maior efeito. Organizações de caráter mais amplo, porque disciplinadas em organizações de caráter nacional, como o escotismo, poderão prestar, aí e fora daí, os mais relevantes serviços à formação moral e cívica da infância e da juventude. Concorrerão para a fundamentação da ordem, em hábitos de disciplina e de cooperação e solidariedade, nos quais, em última análise, a compreensão e o exercício de cidadania encontram a sua verdadeira e natural motivação. O escotismo, em espécie, dará o gosto do espírito pioneiro,

ponto que a educação não poderá esquecer, para que mais rapidamente possamos conquistar à civilização o nosso próprio território.

Mas as instituições referidas poderão concorrer ainda para ensinar a saúde, a coragem no perigo, a destreza, a paciência e o espírito de sacrifício. Por essa forma, considerando os problemas da ordem, a educação já os estará ligando aos da defesa ou da segurança externa.

Em relação a estes, porém, dois objetivos precisos poderão ser definidos: os do fortalecimento da raça e os da formação para o trabalho. Não bastaria, com efeito, ensinar à juventude que há deveres a cumprir para com a Pátria, mas será preciso que se ofereçam os meios para que as suas qualidades e aptidões se desenvolvam, no sentido de torná-las suficientes ao cumprimento desses deveres.

A Constituição prevê a fundação de instituições que tenham por fim

organizar para a juventude períodos de trabalho anual, nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la no cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (art. 132).

Não separando estes dois aspectos, o da economia e o da defesa, a Constituição coloca a questão nos seus mais justos termos. Ela também afirma que “o trabalho é um dever social” (art. 136), devendo-se entender que esse dever serve à segurança na ordem interna e à segurança na defesa.

Concorrendo para a ordem e defesa, a educação estará produzindo a crescente eficiência do aparelhamento atual e virtual das forças armadas. Com efeito, como muito bem diz Novicow, em sua já antiga mas sempre valiosa obra *A luta entre as sociedades humanas*,

o Exército não é um órgão à parte do corpo social, como outrora. Para possuir qualidades, ele as deve tirar da Nação. Se uma sociedade é ignorante e o povo é fraco, o Exército não conseguirá obter, tão depressa como as sociedades concorrentes, uma boa organização e possante material.

Há a considerar, no entanto, o aspecto de previsão, não no sentido geral já assinalado, mas no sentido da contribuição técnica direta. Será o capítulo de todo o ensino especial e, em particular, o do ensino técnico-profissional.

A ação dos exércitos modernos, sentem-no os próprios leigos, é hoje uma ação técnica, que apela para os meios mecânicos e nos quais os conhecimentos especializados nos vários ramos industriais parecem imprescindíveis. Por outro lado, não há exército eficiente em campanha sem que as forças industriais do País trabalhem ordenadamente para supri-los dos meios necessários à luta. Um plano de ensino técnico-profissional, examinado a fundo, nas suas repercussões sobre a vida do País, pode vir a ser, e deve vir a ser, um plano que atenda às exigências gerais e particulares da segurança nacional.

Nem por outro motivo, e temos prazer em lembrar, foi o Exército Nacional o pioneiro do ensino técnico-industrial no Brasil, criando cursos e escolas para atender ao desenvolvimento de seu próprio programa. E ele ainda hoje mantém uma organização de ensino técnico exemplar, cujas relações com o ensino técnico civil deverão ser acentuadas. Até mesmo na formação geral do soldado, força é reconhecer, os rudimentos técnicos da escola popular podem influir. A formação do combatente será sempre facilitada quando baseada na formação comum que a escola primária lhe possa dar, já não no sentido geral de espírito cívico e de disciplina, mas de aplicação de noções científicas, mesmo as mais simples.

Uma relação de necessidade e de continuidade salta, assim, aos olhos. A técnica militar, mesmo nas suas funções mais singelas, exige um mínimo de preparação que se

há de pedir à escola popular. O Exército o tem reconhecido, criando e mantendo numerosas escolas em seus contingentes ou neles abrigando escolas comuns, para a frequência dos soldados de fileira. Solicitando à educação que lhes forneça elementos que disponham daquela preparação geral, as forças armadas têm colaborado, e colaboram, cada vez mais acentuadamente, também no programa de educação comum, próprio dos órgãos do ensino geral.

▲ O pensamento da Comissão Nacional do Ensino Primário

Maior análise poderia ser feita das múltiplas relações entre os problemas de educação e os de segurança nacional. Tais relações são tão evidentes, no entanto, que isso se torna desnecessário.

A tarefa de que fomos incumbidos foi a de expor o pensamento dominante na Comissão Nacional de Ensino Primário, a respeito do assunto, e o procuramos fazer encarando não só os problemas da educação primária, como os da educação em geral. Postas de parte algumas idéias pessoais que aqui tenhamos externado, a concordância de pensamento sobre os pontos fundamentais da questão é a mais perfeita entre os membros da Comissão a que temos a honra de pertencer. Ela teve e tem a satisfação de contar com um representante das classes armadas. A elevação de seus pontos de vista, a concordância nos objetivos gerais do plano já elaborado e a ação de seu patriotismo esclarecido bem refletem o elevado senso dos órgãos que representa e a nítida compreensão que eles têm das suas graves responsabilidades no momento histórico atual.

Pode-se dizer que as forças armadas e a corporação dos educadores, trabalhem seus membros no extremo sul ou sob as florestas da Amazônia, hão de compor as falanges de um só e mesmo exército. A estes caberá talvez função mais modesta e paciente, àqueles mais brilhante e agitada. Pouco importa. Por vezes mesmo, os corpos de ação se confundem, criando os militares, diretamente, as suas escolas de ensino comum ou supletivo, levando os professores o seu ardor ao estudo de questões pré-militares. Sobre os milhares de brasileiros, a que a voz da Pátria assim terá chamado, drapeja o mesmo pavilhão, que os reúne num só objetivo, o de cimentar a grandeza do Brasil.

Seja-me permitido, senhores oficiais da Escola do Estado-Maior, dirigir-vos uma palavra por fim. Se há alguma coisa de belo e de empolgante, porque tão exigente, tão difícil e ponderoso, como vimos, é o mister para o qual vos preparais, de servir, com ânimo resolutivo, à segurança da Pátria, isto é, à sua prosperidade e tranqüilidade nos dias de paz e à sua honra nas jornadas de guerra. Naqueles como nestes, assegurais o sono da criança, a mão que trabalha, o espírito que concebe, o estro que produz. Mas para que a criança tenha o sono tranqüilo, porque saudável, e a mão trabalhe certo, porque disciplinada, e o espírito conceba bem, porque iluminado, e o estro produza as harmonias em que se cantem as graças e a força da terra, que estremecemos, será preciso que outros, homens e mulheres, tenham ensinado, tenham educado, também se tenham posto, como vós, ao serviço da Nação.

A Nação falará por vozes de diversos timbres e intensidades, nas classes e corporações que compõem o cenário total das forças vivas do País. Mas a voz da fé, em seus destinos, e da energia, nas suas decisões – essa é a voz dos educadores e dos soldados, unidos num mesmo anseio de força e perfeição. Esta voz é que há de ensinar ao Brasil de amanhã, a sua grandeza e a sua glória.

IV – Estatística e educação*

A estatística
A educação
O problema em equação
A educação, fenômeno
de massa
A educação, processo
técnico
Conclusão

* Conferência pronunciada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em julho de 1938.

A circunstância de vossa atenção ser ocupada, neste momento, por um educador de ofício, ao invés de o ser por um especialista em estatística, tem uma explicação clara e simples. São tantos, tão numerosos e ponderáveis os subsídios que a educação reclama de vossa atividade, que a exposição deles por um estatístico poderia ser acoimada de exagerada. O educador, ao contrário, está livre de suspeição. Fala desembaraçado. Não lhe será dado, é certo, trazer a esta assembléia de doutos nenhuma novidade. Mas poderá ele, ao menos, prestar um singelo depoimento, que valerá, afinal, como apagada mas sincera homenagem de parte dos educadores do País ao esclarecido espírito que norteia os trabalhos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que ora aqui nos reúne.

Muitos são os educadores que acompanham a vossa grande obra de tenacidade e patriotismo, convictos de que, de seus resultados, cada dia mais precisos, a educação nacional auferirá incontáveis benefícios. Até a que ponto irão eles, mesmo os mais cépticos hão de concluir, ao cabo das considerações o da exposição dos fatos que iremos fazer, tendo em vista a observação, de já longos anos, no trato do ensino e da administração escolar brasileira.

A estatística

Para o efeito deste pequeno ensaio, convém que tomemos os termos “educação” e “estatística” no mais largo sentido que possam ter, deixando de parte a conceituação de caráter restrito que um e outro também admitem.

Para o vocábulo “estatística”, duas aplicações correntes existem: uma, a de significar a simples apresentação de registros numéricos de coisas ou de pessoas, naquilo que interessem à vida do Estado; outra, no sentido de processo lógico ou método com que esses mesmos resultados possam ser analisados e interpretados, e, já agora, não só no domínio dos fatos que interessem ao Estado, mas no de todo e qualquer conhecimento humano.

As duas significações coexistem e resultam do próprio desenvolvimento histórico da matéria. Já se levantavam estatísticas antes de existir “a” estatística. Neste domínio, como nos demais, os fatos precederam a teoria. Antes que Achenwall tivesse criado o nome, aí nos meados do século 18, muito antes mesmo, já os chineses, egípcios, hebreus e

romanos realizavam o censo e procediam ao levantamento das terras cultiváveis. Não foi à falta de outro título que o quarto livro de Moisés, no Velho Testamento, se chamou “Números”. E que a instituição da estatística é divina, surpreende-se neste texto tão claro dos versículos iniciais do livro referido:

Falou mais Jeová a Moisés no deserto de Sinai, na Tenda do ajuntamento, no primeiro do mês segundo, no segundo ano de sua saída da terra de Egito, dizendo:

2. Tomai a quantia de toda a congregação dos filhos de Israel, segundo suas gerações, segundo a casa de seus pais, no número dos nomes de todo Macho, cabeça por cabeça.
3. De idade de vinte anos e arriba todos os que saem à guerra em Israel: a estes contáveis segundo seus exércitos, tu e Aarão.
(...)
17. Então tomaram Moisés e Aarão estes varões, que foram declarados por seus nomes.
18. E ajuntaram toda a congregação ao primeiro dia do mês segundo, e declararam sua descendência segundo suas famílias, segundo a casa de seus pais, no número dos nomes dos de vinte anos e arriba, cabeça por cabeça.
(...)
46. Todos os contados pois foram seiscentos e três mil quinhentos e cinqüenta...

Verifica-se que o nome proposto por Achenwall viria consagrar uma realidade que as exigências de organização dos grupos humanos haviam feito surgir, de há muito, e que a prática teria apurado nos seus processos. Heleno Politano tinha publicado, quase um século antes, o *Microscopium statisticum quo status imperii romano-germanici representatur*, trabalho no qual ficou demonstrado que não poderia haver política sem a discriminação quantitativa dos problemas da população e da riqueza.

De modo que, ao fazer imprimir, em 1770, a notável obra *Elementos da erudição universal*, seria natural que Von Bielfeld caracterizasse a estatística como “a ciência que nos ensina qual a organização política dos modernos estados, no mundo conhecido”, alterando assim um pouco a noção primitivamente assentada por Achenwall, que se contentava em dizer que a estatística seria “o conhecimento aprofundado da situação (*status*) de cada Estado”.

Deve-se notar que só desde então é que se teria generalizado o emprego do étimo da estatística, *status*, no sentido de “estado político” ou “nação”. No folheto de apresentação da Royal Statistical Society, estabelecida em 1834, a estatística passa a ser definida como “a ciência de verificar e coligir os fatos que possam ser calculados para ilustrar o estado atual e futuro das sociedades”. Cournot, algum tempo depois, escrevia: “Entende-se, principalmente, por estatística, como o indica a etimologia da palavra, o conjunto de fatos que se originam da aglomeração dos homens em sociedades políticas”.

Mas essa etimologia, digamo-lo agora, é discutida. Liesse, por exemplo, levanta a dúvida: *status* de Estado, estatuto político, ou *status* de situação, estádio?... Eichhoff, por sua vez, a ambos contesta. O étimo teria provindo do grego *statizien*, que significa estabelecer, verificar, comparar. Deu, no latim, *statuere*; no alemão, *statten*; no inglês, *to stay*...

Deixemos a solução da dúvida para aqueles, dentre vós, mais versados em origens lingüísticas. O que parece certo é que o Estado, organização política, teria criado a necessidade de contar e avaliar os homens e as coisas. É não menos certo que essa necessidade teria criado a outra, a de estabelecer relações entre os próprios dados obtidos, para permitir ação menos arbitrária na arte do governo dos povos. Se o Estado criou a estatística, esta, por sua vez, cada dia apresenta maiores e melhores elementos para a reconstrução e redireção dele. Não será exagerado dizer-se que a estatística tenha criado, assim, por sua vez, o Estado moderno, que procura, no estudo da dependência dos fenômenos coletivos, que só os números podem exprimir, a sua mais legítima fonte de inspiração.

Que a idéia de estatística e política se tornou generalizada, confirmam os dicionários mais comuns. Abramos um deles, o *Novo dicionário português*, de Francisco de Almeida, e lá encontraremos, no verbete próprio: “Estatística – ciência que examina a situação real e efetiva de um Estado, em suas relações comerciais, industriais e geográficas”. Tomemos a outro, mais recente, o *Dicionário ilustrado*, de J. Seguier: a conceituação que aí aparece é a mesma.

A definição é boa. Apenas nos faz lembrar aquela outra, que apresentava o caranguejo como um peixe de escamas vermelhas, dotado do hábito de andar para trás... Nesta, como se vê, há apenas três defeitos: o caranguejo não é peixe, não tem escamas vermelhas, nem o hábito de andar para trás. O resto está certo. Com a definição dos dicionários comuns, ocorre quase o mesmo: a estatística não é uma ciência, não cuida apenas do Estado, nem se limita a conhecer, nele, a situação do momento.

Porque, de outra forma, não haveria a outra acepção, a que aludimos de início e na qual reconhecemos a estatística como uma metodologia geral, comum a todos os ramos do saber. De posse desse método, pretendemos ordenar a própria observação dos fatos, descrevê-los e interpretá-los, no domínio dos fenômenos sociais, como no de outros quaisquer.

A distinção ressalta quando usamos o vocábulo no singular ou no plural. Não é o mesmo dizer-se “as estatísticas brasileiras” e “a estatística brasileira”. Observai que, em inglês, há duas palavras distintas, [uma] para cada coisa: *statistics*, que é singular, significa a compilação sistemática dos dados, ou o uso de fatos ou amostras, para inferências de ordem geral; *statisticks*, que é plural, significa a apresentação de tabelas pelas quais se representem as condições de um grupo social, ou as de qualquer grupo de fatos, que interessem a determinado assunto ou matéria (Webster). Se as duas palavras, tanto a do singular como a do plural, se escrevem com “s” final, a culpa não é, positivamente, da língua inglesa. É da própria dignidade que a estatística assumiu entre os vários ramos do saber. De fato, aquele “s” representa uma distinção, assim como que uma comenda ou título de nobreza. Diz-se e se escreve *music* e *rhetoric*, sem “s”. Deve-se, no entanto, dizer e escrever, mais solidamente, *physics*, *mathematics*, *statistics*...

Para a constituição dessa *estatística*, no sentido de instrumento lógico, método de análise e interpretação, aplicado à descoberta de relações entre os fenômenos, o caminho histórico devia ser muito diverso do das altas preocupações da política. Grandes criações têm tido origem em problemas modestos, e a dos princípios em que depois devesse repousar a estatística teria sido uma dessas.

Todos conheceis o episódio, mas vale a pena repeti-lo. Um jogador apaixonado, o Cavaleiro de Meré, entendeu de submeter, em 1654, a Blaise Pascal – o ilustre matemático-filósofo, inventor da máquina de calcular e autor das admiráveis *Lettres provinciales* – uma das dificuldades que ocorre aos jogadores, e que ficou conhecida como o “problema das partidas”. A questão se resumia em saber o seguinte: se dois jogadores, igualmente hábeis, jogam em paradas sucessivas, contando o ganho de cada uma por pontos. Uma vez interrompido o jogo, antes que um tenha obtido os pontos máximos, como dividir equitativamente o montante que esteja sobre a mesa?...

Pascal pôs-se a trabalhar, estudando as probabilidades de cada parceiro. Pierre de Fermat a ele se associou nesse estudo. E, em breve, toda uma teoria do cálculo de probabilidades estava desenvolvida e popularizada...

É certo que houve precursores. Citam-se os estudos de Galileu, de Bacon. Mas a acreditar em Charles Gourand, “antes de Pascal o probabilismo não constituía uma disciplina matemática, não tendo princípios explícitos nem nomenclatura precisa”. Depois, Huyghens, Laplace, Jean de Witt, Halley... Por fim, a *Ars conjectandi*, de Jacques Bernoulli, escrita ainda no século 17, mas só publicada em 1713, isto é, oito anos depois da morte do autor. No século 18, toda uma plêiade de grandes inteligências veio a preocupar-se com o

assunto: De Moivre, Buffon, D’Alembert, Condorcet, Euler, Lagrange, Poisson, Gauss, Cournot...

Criava-se, então, a *estocástica*,

conjunto de princípios para a aplicação do cálculo de probabilidades aos números recolhidos pela estatística, de modo a provar a existência de leis resultantes de causas permanentes e regulares, cuja ação pudesse estar combinada com a das causas fortuitas.

Mas o nome estocástica não logrou fortuna. O próprio Cournot escrevia: “A palavra estatística terá uma acepção mais vasta. Entendemos por ela o método de recolher e ordenar fatos numerosos, de toda a espécie, de modo a permitir relações numéricas sensivelmente independentes das anomalias do acaso...”

A previsão era acertada. A estatística continuava a ser a descrição quantitativa e sistemática dos fatos, mas dela emergia também uma *metodologia* que, em breve, penetrava todo o domínio da biologia e, depois, mesmo o das ciências físicas.

Com a apresentação tabular, facilitava-se e generalizava-se a noção de “frequência”, ao redor de um valor central; a observação de frequência acarretava a de variabilidade dos fenômenos, permitindo, no terreno biológico, a hierarquização dos fatos, por sua expressão numérica, senão já a medida. Publicando a sua famosa obra *Hereditary genius*, em 1869, Galton expunha o problema da herança em termos de estatística. Trinta anos depois, precisamente em 1897, Scripture aplica os mesmos processos para os estudos da psicologia, apresentando tabelas e análises numéricas referentes a crianças tidas como de alta inteligência, de inteligência média e deficientes.

Quase simultaneamente com os estudos de Galton, os ingleses John Dalton e James Clark Maxwell e o austríaco Ludwig Boltzmann reformam a concepção da termodinâmica clássica, com a noção de probabilidade como princípio de explicação na física teórica. As novas teorias vinham revolucionar o pensamento científico. O mundo deixava de ser estático. A repercussão sobre a teoria da própria causalidade física não se fez esperar...

No campo biológico, o desenvolvimento do método estatístico havia de dar-se também rapidamente. Em 1901, fundava-se, em Londres, a *Biometrika*, publicação exclusivamente destinada a recolher os estudos dos problemas da vida sob o ponto de vista estatístico.

E daí, invadiu o método o domínio específico da educação. O primeiro curso de estatística aplicada a este assunto foi dado por Edward Lec Thorndike, na Columbia University, de Nova Iorque, em 1903.

No Brasil inauguram-se, em 1926, os primeiros cursos de estatística aplicada à saúde pública, com Jansen de Melo, Tobias Moscoso e Fernando Silveira. Em 1932, instala-se, no Instituto de Educação do Distrito Federal, a cadeira de “estatística aplicada à educação”, entregue à competência do professor J. P. Fontenelle. No ano seguinte, cria-se idêntica disciplina no Instituto de Educação, de São Paulo, regida pelo professor Milton Rodrigues.

O modesto “problema das partidas” havia criado uma nova atitude de pensamento científico. E de tal forma que, hoje, se poderá repetir o que escrevia David Hume, em 1777:

Tome você qualquer livro, e permita-nos perguntar: Contém ele qualquer raciocínio com base em quantidade ou número? Não! Não contém ele raciocínio com base em experiência ou realidade? Não! Então, atire-o ao fogo. Não encerrará senão falácia ou ilusão.

A educação

Também em educação? – poderíeis perguntar agora. Veremos que também em educação, desde que a consideremos no terreno dos fatos, não no das doutrinas. Estas, na maioria dos casos, misturam às realidades os próprios ideais de que se nutrem. E, daí, o entrelaço de concepções as mais diversas.

No terreno dos fatos, que é aquele onde cabe o pensamento de Hume, a educação pode ser apreciada em dois planos: o plano social e o plano individual. O caráter dominante lhe advém do primeiro. A educação é, antes de tudo, um fato de ação coletiva, pois resulta da influência da comunidade sobre as novas gerações. É certo que podemos apreciar os seus efeitos num só e determinado indivíduo. Nem por isso o caráter social desaparece. O fenômeno passa a ser apreciado em plano favorável à análise dos meios, métodos ou processos, numa atuação individual próxima, mas que só chega a ter verdadeiro significado quando comparada, nos seus efeitos, às influências sociais mais amplas.

Podemos dizer por isso que, objetivamente considerada, a educação é uma ação coletiva, enquanto considerada na integridade de seus meios e fins; e ação individual, no que toca à aplicação particularizada de métodos ou processos, dos meios intencionais que o homem experimenta, ou adota, para o desenvolvimento, adaptação e aperfeiçoamento do indivíduo.

As doutrinas pedagógicas contendem entre si, na exaltação do individual ou do coletivo, o que acarreta a consideração ora predominante dos fins, ora dos meios. Mas para o efeito especial das relações que procuraremos traçar, entre a estatística e a educação, a diversidade dessas opiniões não nos pode interessar. Elas assinalam que existem “fins” e “meios” na educação, e isto nos bastará.

Que há uma realidade a que chamamos “educação” é irrecusável. De um ponto de vista amplo, ela se apresenta como a atuação de umas gerações sobre as outras, base da continuidade e do desenvolvimento social. De um ponto de vista particular, meramente técnico, como a ação de certos meios, para certos resultados e que, um a um, podem ser observados. Esta última é a educação sistemática.

Mas tanto de um como de outro desses pontos de vista, a educação deve ser encarada como um rendimento – ação certa para efeito certo –, podendo ser caracterizada em séries quantitativas ou, afinal, numéricas.

Prevedemos uma objeção. Dir-se-á que, para os fins meramente instrutivos ou de transmissão da cultura literária e científica, sim. Não para os objetivos cívicos, morais, estéticos, como aqueles que sejam do domínio dos valores chamados “absolutos”. Como aplicar a noção de quantidade a valores tais como bondade, honradez, espírito de solidariedade, patriotismo...?

A objeção é apenas aparente. Ou admitimos que a conquista desses valores plenamente se realize no educando, ou os teremos negado de todo. Se esta conquista se realiza, poderemos concebê-los, embora ainda em termos de qualidade, como séries progressivas. Teríamos, assim, categorias discretas. Indicados os valores dessas “qualidades”, como os estamos chamando, no eixo das abscissas, e distribuídos os indivíduos, que ocupem cada intervalo segundo diferentes atributos, um de cada vez, veremos que, sem dificuldade, a série qualitativa se resolverá numa série quantitativa. No caso dos valores morais, tudo o mais sendo constante, e ordenadas as frequências pela idade dos indivíduos, veremos que os famosos valores absolutos se resolvem numa série temporal e, portanto, de quantidade. O próprio senso comum não pede aos infantes, ou aos meninos, que apresentem o mesmo nível de conduta social, ou moral, que exige nos adolescentes ou nos adultos.

As categorias discretas passam, assim, a ser contínuas, e as qualidades podem, legitimamente, traduzir-se em quantidades, em número. Toda a educação sistemática pode

ser apresentada como um rendimento. Esse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso, ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontado com o grupo, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbítrio o a fantasia...

▲ O problema em equação

Talvez tenhamos precipitado algumas considerações de ordem técnica. Não importa. Por elas aludimos a todos os termos do problema, que agora pode ser posto em equação.

Por estatística, como vimos, há de entender-se tanto o resultado de contagem, cadastro de recenseamento – a expressão tabular de observações ordenadas –, como o método de interpretação que a esses mesmos resultados se possam aplicar pela elaboração matemática.

Por educação, significamos tanto o fenômeno geral da influência de umas gerações sobre outras, no seu aspecto mais amplo, como o fato particular da ação de métodos ou processos sobre um só e mesmo indivíduo, observado em seu rendimento, em prazo determinado.

Temos, assim, a rigor, não só dois termos, mas quatro, pelo desdobramento dos que, inicialmente, tivemos em vista:

- a) *estatística* como apresentação ordenada de fatos, conjunto de realidades, a ser descrita ou apreciada como um todo;
- b) *estatística* como método de análise e interpretação;
- c) *educação* como fenômeno coletivo;
- d) *educação* como método de produzir um rendimento, ou técnica particularizada.

Como todo esquema, este é artificial. Não há, na realidade, separação linear entre os vários termos em que ele se desdobra. O método de interpretação estatística não teria objeto sem o material a ser interpretado; e esse material, para atender aos fins de interpretação, pode e deve ser colhido segundo um plano assentado. Por sua vez, não há educação de massa sem a educação de numerosos indivíduos; e a educação particular, em cada um destes, é julgada, afinal de contas, pelas expressões de educação média dos vários grupos. Contudo, o esquema previsto pode servir a maior clareza da exposição, razão porque o adotamos.

▲ A educação, fenômeno de massa

Como fenômeno coletivo, ou *de massa*, a educação só pode ser observada, descrita e definida com os recursos da estatística. As novas gerações se concretizam numa população em que reconhecemos atributos próprios, que tem uma distribuição geográfica, e que se discrimina em grupos caracterizados segundo a idade, o sexo, a raça, a cor...

A observação e a condução dos fenômenos gerais de massa cabem ao Estado. Por isso mesmo, nas formas políticas modernas, a função da estatística, historicamente nascida, como vimos, das necessidades e tendências do Estado, agora se apresenta como fundamental na percepção dos fenômenos tipicamente coletivos.

Todo problema político se apresenta, em sua origem, como um problema de massa. Portanto, como um problema a que a estatística deve servir, primeiro, na sua descrição e na sua caracterização, depois, na sua interpretação. E se dessa interpretação resultar a conclusão de interdependência dos fatos, a estatística passa a fornecer também os elementos de mais sadia e justa direção dos grupos sociais ou dos povos.

Não pretendemos chegar a dizer que estatística e política possam confundir-se. Mas o estudo da influência da percepção quantitativa dos fenômenos sociais nas modernas tendências do Estado, ainda por fazer-se, demonstrará, sem dúvida, que uma e outra não podem mais desconhecer-se.

Em qualquer que seja o sistema político, cuida hoje o Estado da educação e, nesse trabalho, há de servir-se de informações numéricas. A própria estatística tem demonstrado que a educação não deve ser compreendida como um direito ou um dever do Estado, mas como função necessária do grupo social, para a sua estabilidade e desenvolvimento. As relações de dependência entre fatos da educação e da economia, da educação e da ordem e segurança, da educação e do trabalho são tão patentes à luz dos dados estatísticos, que neles se encontra a base para um esforço de racionalização dantes desconhecido.

Admite-se hoje, com efeito, uma educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais. A planificação significa a relação entre um *status* presente e o *status* desejado e possível ou, pelo menos, pensado como possível. A organização deve servir à execução, que propicie ou acelere a passagem de um para o outro estágio. A fase final de verificação ou controle não é senão a conferência daquilo que foi obtido em face do que se pretendia obter. Como atender a esses diferentes passos sem o esclarecimento da *quantidade* a servir, da *quantidade* a trabalhar, da *quantidade* a verificar?

É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execução e os seus resultados pela estatística.

Dir-se-á que, nesta caracterização, há uma compreensão excessivamente mecânica ou material. Dir-se-á que se supõe a organização, o governo e o aperfeiçoamento dos povos de maneira tão rígida como o de uma produção fabril... Nesta, concede-se que haja uma padronização rigorosa, uma escolha de matéria-prima sempre idêntica e a aplicação de processos determinados e invariáveis... Mas, na educação?! Causa horror pensar na formação de homens “em série”, se a eles, na verdade, pudesse caber o nome de homens... Uma educação planejada, à vista da estatística, não seria, assim, a negação das mais altas tendências de vida, da influência dos próprios bens da cultura, que age e reage sobre os agrupamentos humanos num sentido de liberdade e de aperfeiçoamento?...

Não confundamos as coisas. Podemos admitir uma educação *em plano* e uma educação *de plano*. Uma para servir àquele sentido de liberdade e de aperfeiçoamento a que se aludiu; outra para atender às exigências de um Estado despótico. Negar a esta, como o negamos, não será negar àquela, em que se só se pede que os esforços de direção do grupo social sejam servidos por meios menos empíricos.

Na comparação do grupo social e da produção fabril, que a tanta gente horroriza, há, porém, um equívoco fácil de desfazer-se. A rígida padronização fabril, que lhes serve de argumento, é, na verdade, mais ilusória que real. Não permanecem as fábricas que continuam a produzir os tipos de 1890 ou de 1900, ou de 1910, e, em relação a certas utilidades, mesmo os de 1930... Ainda na produção material, admite-se a flexibilidade e a pronta adaptabilidade do aparelho que produz às exigências do consumo, criadas pelas novas necessidades e possibilidades de vida. As grandes indústrias não apenas fabricam, mas investigam, e analisam e readaptam constantemente a sua produção. Para isso, servem-se ainda e sempre dos recursos da estatística, únicos pelos quais podem organizar uma produção *em plano*, como o Estado pode estabelecer um sistema de educação que sirva às tendências e necessidades reais do povo, numa concepção de permanente reconstrução.

De fato, se as realidades variam e, em relação a elas, deve variar o rendimento educativo, por que meios se deverá verificar as variações do plano existente, senão à vista dos dados numéricos, inteligentemente interpretados, isto é, senão à vista dos recursos estatísticos?

Não seria preciso mais para demonstrar que a educação, considerada como um fenômeno de massa, só pode ser organizada com esses recursos. Escrevendo a introdução do volume *Estatística escolar do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1930, dissemos:

Seria ocioso pretender demonstrar a importância de um serviço de estatística, perfeitamente organizado, em relação às coisas do ensino. Se, em qualquer outro ramo da administração, o cotejo e a interpretação de dados numéricos oferecem subsídio de valor, para conveniente estudo do desenvolvimento e reorganização dos serviços – no que concerne ao trabalho das escolas esses dados se reputam de todo em todo imprescindíveis, *não já para o estudo de reformas*, mas para o equilíbrio do próprio sistema em vigor. Os diversos órgãos escolares têm que constituir, se deles quisermos trabalho produtivo, um aparelho flexível, em constante reajustamento. Bastará atentar ao caráter de extensão, no espaço, e de continuidade, no tempo – característicos do trabalho escolar – e a exercer-se, ademais, sobre clientela necessariamente móvel, para que se tenha de reconhecer, como indispensável, a base numérica, ponto de apoio para qualquer providência de boa administração.

Aí atacávamos, de maneira sucinta, o problema, confrontando os dois primeiros termos de esquema estatística-resultado, educação-fenômeno de massa. A comparação do que afirmávamos dava-a a própria história do ensino paulista. Em 1920, sendo diretor de instrução pública o dr. A. de Sampaio Dória, procedeu-se ao levantamento da população escolar de todo o estado. O censo apurou o total de 656.114 crianças de 6 a 12 anos. Das de 7 a 12, 74% não sabiam ler; 175 mil freqüentavam escolas e 370 mil não o faziam, isto é, cerca de 64%.

A leitura dos documentos oficiais anteriores a essa época e posteriores a ela demonstra, sem sombra de dúvida, que a simples apuração numérica, que então se fez, não só veio permitir numerosas providências relativas a melhor localização de escolas, mas – o que mais importava, em relação ao que vimos afirmando aqui – havia de dar novos rumos à política educacional do Estado.

O movimento pró-ensino rural nasceu daí. Pela Lei n° 1.750, de 8 de dezembro de 1920, de uma só vez, criaram-se duas mil escolas rurais, a serem distribuídas de acordo com os resultados do censo então levantado. Que essa política foi acertada e que está produzindo benéficos efeitos, é ainda a própria estatística – “expressão de resultados” – que nos afirma. A taxa de crianças de 6 a 12 anos que em 1930 não sabiam ler se exprimia no por cento 74. A taxa de crianças de idade de 7 a 13 anos em igualdade de condições, verificada pelo recenseamento de 1934, exprime-se na casa dos 36%. Não freqüentavam escolas, em 1920, 64% das crianças em idade escolar. Não as freqüentavam, em 1934, apenas cerca de 38%. O por cento de analfabetos desce, em 14 anos, de 74 para 36. A freqüência escolar se eleva de 36% para 62%.

Simple resultado do crescimento econômico natural do Estado? Tais fatores deverão ser levados em linha de conta, por certo, para explicação da “rapidez de evolução”, apenas. Se, no entanto, procurarmos verificar se outras circunscrições políticas elevaram, no mesmo período, a potência de seu aparelho de educação na mesma proporção do crescimento econômico, verificaremos que não. E por que não?... Porque o resultado de educação de um povo não é apenas expressão do que produza economicamente. É resultado também de uma *política*. Quando essa *política* se esclarece pela estatística, como é patente no caso de São Paulo, os resultados, transcorrido pouco mais de um decênio, atestam o que podem os números sobre a ação dos homens – isto é, o que podem as realidades expressas em relações tangíveis e suscetíveis de aplicação.

Dirieis que é um exemplo isolado e excepcional, num estado rico. Pois tomemos um estado em condições bastante diversas, o Ceará. Em 1922, procedeu-se aí também a um recenseamento ou cadastro escolar.

A matrícula encontrada em fins de 1921 era de 19.360 alunos, para uma população escolar de 161.572 crianças de 6 a 12 anos. Isto é, freqüentavam escolas 12%. Não as freqüentavam 88%.

No *Almanaque do Ceará: estatístico, administrativo, mercantil, industrial e literário, para o ano de 1924*, consta, à página 370, este trecho de um estudo do sr. Newton Craveiro, inspetor escolar:

Empreendeu-se o serviço que se veio chamar de Cadastro Escolar. Era um balanço geral da situação: 1) o recenseamento de todas as crianças do estado, de 6 a 12 anos; 2) a inscrição de auxílios possíveis das prefeituras e particulares à localização de escolas já existentes, ou novas; 3) balanço do material escolar existente, e de que não havia arrolamento; 4) uma *enquête* entre chefes de família, sobre horários, regime de férias e outras questões de caráter local. O trabalho era enorme e, na sua realização, poucos acreditavam. No entretanto, foi realizado, com exatidão e presteza. Seu primeiro resultado foi de prodigioso efeito moral. Uma reforma de ensino é uma reforma de costumes, que não pode ser feita por um homem só, ou só pelos jovens. Era necessário acordar o povo! E isso se deu: levantou, por toda a parte, o nível do interesse pelo ensino, incorporou à psicologia popular alguma coisa de novo e de salutar. Fez, por si, metade da reforma. Elevou rapidamente a matrícula nas escolas, porque muitos pais tomaram o recenseamento como matrícula compulsória. Acordou as corporações municipais, que, aterradas com as cifras de analfabetos que lhes foram postas diante dos olhos, criaram numerosas escolas primárias. Mas não foi só. Em vista da existência de uma só escola normal no estado, funcionando em Fortaleza, a metade das escolas primárias tem estado sempre localizada numa pequena faixa do território cearense. Ajudada pelo favoritismo político, sua tendência havia tomado proporções assustadoras. Mas os dados do Cadastro impuseram uma revisão da localização das escolas, que foi corajosamente iniciada e prossegue sem embaraços.

Por estes comentários se verifica que uma nova política de educação resultou como efeito do recenseamento escolar. Em fins de 1923, isto é, dois anos depois, a taxa de crianças sem escolas descia de 88% para 78%. A matrícula se havia elevado de 19 mil para 36 mil. Em 1928, estimada a população escolar em cerca de 180 mil crianças, à vista dos dados demográficos (e não mais em 161 mil, que era o de 1922), verifica-se que a taxa de crianças sem escolas havia recuado do por cento 88 para o de 70.

Tomamos esse período não só porque tivemos dele dados à mão, como porque, pelo confronto da estatística geral de todo o País, verifica-se que o crescimento global se deu em proporção muito mais reduzida. Outros fatores teriam agido, certamente, para o aumento de potência do aparelho de educação do Ceará. Mas o que parece indiscutível é que os recursos da estatística permitiram inaugurar uma nova política educacional, de efeitos salutareos.

Outro exemplo de recenseamento escolar que ofereceu bases para grandes transformações de política e de organização pode ser apontado, ainda, no que foi realizado, em 1927, nesta capital, sendo diretor da Instrução Pública o professor Fernando de Azevedo. Nesse ano, a população infantil do Distrito Federal era de 114 mil crianças, e a matrícula, nas escolas, de 66 mil, isto é, 58% da população em idade escolar de 7 a 12 anos.

Em 1934, aquela população podia ser estimada em 142 mil crianças, conforme os cálculos realizados pelo dr. J. P. Fontenelle, e baseados nos dados de nascimentos e óbitos ocorridos no período em apreço. A matrícula subira a 110 mil, recuando assim o por cento de crianças fora das escolas de 42% para 23%.

Dos dados do recenseamento aludido, como das estimativas progressivas, realizadas cada ano pela Divisão de Estatística e Obrigatoriedade Escolar, serviu-se o dr. Anísio Teixeira, quando diretor do Departamento de Educação, para providências de grande melhoria nos serviços do ensino. Dessas providências, desejamos salientar apenas uma, apoiada em dados estatísticos e, permitindo, por ela, larga previsão. É a que se refere ao Plano Regulador das Construções Escolares. Diz ele à página 196, de seu relatório publicado em 1935:

Depois de laboriosos estudos estatísticos, chegamos à conclusão que só podem ser postas em dúvida como inferiores à realidade, em relação à população escolar do Rio de Janeiro, sua distribuição e seu crescimento. Por esses estudos se verifica que a população escolar de 6 a 12 anos, pelos cálculos mínimos de previsão, será, em 1942, de 320.000. Temos, pois prédios públicos para 29.160 alunos; desses prédios só podiam ser conservados, como se achavam, 12, com uma capacidade para 10.240 alunos. Depois de feitas todas as ampliações, reformas e reconstruções dos prédios existentes, chegaremos a possuir 41, com capacidade para 42 mil alunos. Tornava-se necessária a construção de 74 prédios novos para abrigarem a população escolar de 156 mil alunos, etc.

E conclui, mais adiante:

Esse plano, baseado na distribuição e tendências de crescimento da população do Rio de Janeiro e no princípio, geralmente adotado, por mais econômico, das grandes concentrações escolares, seria o arcabouço amplo a que se deve subordinar a localização de qualquer edifício escolar da cidade.

Trata-se aí, evidentemente, de um problema específico das grandes cidades, no tocante à organização escolar. A questão não envolvia, para solução, apenas o estudo do *status* presente, mas exigia, como foi feito, o cálculo de previsão. Julgamos, no entanto, que poderia ser aqui citado, porque, de início, exigia encarar a educação como problema de massa.

Ainda no mesmo relatório, o dr. Anísio Teixeira esboça um estudo do financiamento da educação pública, sempre, necessariamente, com o apoio de dados da estatística.

Os exemplos até agora citados são de ordem local ou regional. Poderíamos aludir, agora, a um formoso estudo de caráter nacional, e que todos conheceis, por certo, tal o interesse que, a todos nós, a sua leitura e reflexão oferecem. Referimo-nos ao livro *O que dizem os números sobre o ensino primário*, de nosso preclaro mestre, o dr. M. A. Teixeira de Freitas, e que pode ser reputado, sem exagero, dos mais perfeitos estudos do gênero já realizados em qualquer país, em idênticas condições do nosso.

É pela estatística, e tão-somente por ela, encarando os problemas de massa, que o dr. Teixeira de Freitas nos demonstra que a impressão de relativo desenvolvimento da educação popular, até 1932, é menos justificada do que possa parecer a um exame superficial dos fatos. Esse trabalho demonstra que o nosso aparelhamento de educação primária, sobre ser *deficiente* para as necessidades da população escolar – o que não surpreende a ninguém –, é também muito mais *ineficiente*, quanto à sua produção, do que vulgarmente se imagina.²⁷

Em 1932, tínhamos apenas uma unidade escolar para cada 325km². Uma só escola para cada 1.421 habitantes. Para cada cem alunos, de matrícula geral, apenas 69 freqüentes. Para cada cem freqüentes, apenas 47 aprovados. E, o que mais impressiona

²⁷ A observação é feita em relação a um período que tenha por termo o ano estudado de 1932. Desse ano em diante, o desenvolvimento da educação popular, como se pode ver nos dois primeiros estudos deste volume, apresentou-se em ritmo diverso.

ainda, para cada centena de alunos aprovados, apenas oito chegavam ao fim do curso. A queda da matrícula, do 1º ano para os demais do curso, apresentava-se como alarmante. Do 1º para o 2º, reduz-se a menos de metade. Do 1º para o 3º, a um quinto... A taxa geral de reprovações traz-nos o mesmo sobressalto. Apenas 35% dos alunos freqüentes logram aprovação do 1º para o 2º ano; menos de 50%, do 2º para o 3º, ou do 3º para o 4º... De par com a deficiência, a ineficiência comprovada. E, como bem esclarece o prezado mestre, estes últimos dados denunciam dois fenômenos da maior gravidade: “perda de substância”, denunciada pela queda de matrícula, de ano a ano, e “baixa tensão vital”, demonstrada pela taxa ínfima das aprovações.

O livro a que nos referimos é um precioso documento do valor da estatística para exame não só da realidade presente, como das tendências profundas que a podem explicar. E permite, como o faz o dr. Teixeira de Freitas nos capítulos finais do livro, traçar um plano de correção, isto é, uma nova política, de que deverá decorrer uma nova organização escolar.

Com relação ao âmbito nacional, poderíamos fazer menção ainda aos trabalhos de Frota Pessoa, de Júlio Nogueira, de Pedro Deodato e Büchler, e de Osvaldo Orico, apresentados à Academia Brasileira de Letras, sobre o melhor modo de divulgar o ensino primário no País (Prêmio Francisco Alves). Todos não desdenham o valor das cifras. Mas se debatem no esforço de encontrá-las, pois que foram compostos antes de 1932, ou seja, antes do Convênio Interestadual de Estatísticas Escolares.

Até esse ano, a comprovação do valor da estatística, no que diga respeito ao planejamento e organização da educação, pode ser feita pela negativa. Não será exagero dizer-se que a despreocupação dos problemas de ensino primário, até essa época, como obra nacional, se deve, em grande parte, à falta de levantamentos estatísticos periódicos, que tivessem atestado o andamento excessivamente vagaroso do crescimento dos sistemas escolares estaduais.

Não que a necessidade da estatística não viesse sendo sentida, de há muito. Já no Alvará de 6 de novembro de 1772, sobre a reforma do ensino elementar, escrevia-se:

... sendo para a consideração de todo o referido, formado, debaixo de minhas reais ordens, prelos corógrafos peritos que, para este efeito nomeei, um Plano e Cálculo geral e particular de todas e cada uma das comarcas dos meus reinos e do número de habitantes delas, que por um regular e prudente arbítrio podem gozar o benefício das escolas menores, com os sobreditos respeitos; e sendo pelo sobredito Plano regulado o número de mestres necessários em cada uma das artes pertencentes às escolas menores, a distribuição deles em cada uma das comarcas e das cidades e vilas delas, que podem constituir uns centros, nos quais os meninos o estudantes das povoações circunvizinhas possam ir instruir-se...

Estatística, como se vê, em séries espaciais, ou geográficas, para boa administração. Mas previa-se também a verificação do trabalho das escolas, pois que, no mesmo alvará, se lê, pouco adiante:

III – que todos os sobreditos professores subordinados à mesa sejam obrigados a mandarem a ela, no fim de cada ano letivo, as relações de todos e cada um dos seus respectivos discípulos, dando conta dos progressos e morigeração deles...

Em maio de 1823, é agora a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa que se manifesta:

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil manda participar ao governo que precisa, para o acerto de providências relativas à instrução pública, que lhe sejam transmitidas as convenientes informações sobre as escolas e estabelecimentos literários

que há nesta Corte e em todas as províncias deste Império. O que V. Ex.^a. [o pedido era dirigido ao Ministro do Império] levará ao conhecimento de S. M. o Imperador.

Na memória apresentada, no mesmo ano, à Assembléa, pelo deputado Martim Francisco, traçando o programa dos estudos de 2º grau, pede ele que “o ensino das matemáticas seja também aplicado aos cálculos de aritmética política, especialmente da estatística...” (textual).

Mas a situação da falta de dados numéricos ainda assim devia persistir. Discutindo-se, três anos mais tarde, um plano de reforma de ensino apresentado pela Comissão de Instrução, o deputado Ferreira de Melo responde a objeções de seu colega Cunha Barbosa, dizendo: “Uma das dificuldades que teve a comissão para organizar o projeto foi fixar uma base que servisse para as escolas. Sem estatística do Império, com uma população derramada pela sua superfície, como fixar uma base por freqüência?”

Vamos adiante. Anexo ao relatório do Ministro do Império, no ano de 1855, figura o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, o Conselheiro Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso da Câmara. E há neste documento o seguinte trecho expressivo:

... é conveniente que um estudo comparativo nos venha demonstrar com fatos positivos e documentos irrecusáveis quais os resultados obtidos... Há uma grande vantagem das Províncias conhecerem o que se tem feito nas outras e no Município da Corte, sobre a Instrução. Infelizmente, os dados remetidos pelos presidentes não satisfazem o pensamento da reforma de 1854. *No nosso país ainda não se compreendeu bem o papel da estatística, e poucos sabem das suas condições e exigências.*

Em 1861, o mesmo inspetor faz queixa idêntica. E o ministro José Antonio Saraiva o secunda, com veemência:

Não tem sido até hoje possível, apesar das recomendações reiteradas do governo, habilitar-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte com as informações precisas para a organização de uma estatística exata do estudo destes ramos do ensino em todo o Império, como preceitua o regulamento de 1854. Os esclarecimentos que devem ser remetidos das províncias deixam muitas vezes de ser enviados, ou não o são a tempo de poderem servir para o fim a que se destinam.

Seria longo citar outros relatórios. A queixa deveria atravessar o Império e alcançar a República. A ausência de estatísticas da educação explica, sem dúvida, muitos dos defeitos de nosso ensino. Defeitos de política, defeitos de organização, ausência de controle...

Problema de massa, a educação popular só se exprime, como realidade, em números. Tudo o mais, como já dizia David Hume, pode ser levado à conta de falácia e de ilusão...

A educação, processo técnico

Resta-nos confrontar agora os dois termos restantes em que subdividimos as relações possíveis entre a estatística e a educação. Isto é, educação como técnica particularizada e estatística encarada especialmente como fundamento das medidas biológicas, psicológicas e educacionais, para análise e pesquisas de natureza mais delicada, na intimidade mesma do processo educativo.

A educação tem de ser encarada aí, num primeiro aspecto, pelos seus efeitos, como um rendimento ou produção. Esse rendimento será verificado pelas variações de

desenvolvimento do indivíduo (desenvolvimento físico, por exemplo) ou pelas variações de conduta que permitam julgar de fases de adaptação crescente ao meio social ou aos complexos de cultura.

Para que os efeitos de processos educativos, quaisquer que sejam, possam ser apreciados, faz-se mister caracterizar o indivíduo, objetivamente, em relação ao atributo sobre o qual se presume que o processo da educação vá influir. Por outras palavras, faz-se necessário medir esse atributo. Em período posterior, repetir-se-á a medida, nas mesmas condições, tendo-se, por diferença, o rendimento que a ação educativa deva ter produzido, deduzidas as diferenças que possam ocorrer por simples desenvolvimento natural.

Para exemplificar. Podem certos processos de educação física concorrer para a elevação da estatura humana? Se as medidas se procedem em período de crescimento natural (infância ou adolescência), será necessário levar em conta esse fator. Só a diferença que exceder das normas do crescimento natural deverá ser licitamente atribuída aos exercícios físicos considerados.

Como, porém, fixar as normas de crescimento, idade a idade? A isso responde o método estatístico, que

consiste em observar, em vez de um caso, muitos casos semelhantes, para determinação do número maior ou menor de vezes que se repete cada qualidade diferente de coisa, ou cada qualidade diferente de atributos de coisas. Obtidas as freqüências em amostra suficiente, ressaltam a condição *típica* de todo o grupo, traduzida por um valor central representativo, o grau de diversidade dos indivíduos e o grau de simetria da distribuição dos indivíduos em relação ao valor central típico.²⁸

Podemos, pois, em relação a um educando considerado, obtidas as normas de sua idade, de sua classe, de seu grupo, enfim, concluir de modo objetivo por sua classificação. Podemos medi-lo, em relação ao atributo em apreço, inicialmente, para um diagnóstico; algum tempo depois, para a verificação dos efeitos do processo educativo de que se tenha lançado mão.

No caso de desenvolvimento físico, a que aludimos, são notáveis os trabalhos do Ministério da Educação do Japão, pelos quais se verifica que, realmente, consideradas todas as normas de crescimento natural, os exercícios físicos têm elevado a estatura dos japoneses, na adolescência e na idade adulta.

O que foi dito em relação a um atributo de tão fácil percepção – a estatura total – pode ser dito para todos os demais que possam caracterizar um grupo e o indivíduo dentro desse grupo: nível mental, atitudes ou capacidades especiais, nível de conhecimentos de sociabilidade, de capacidade artística, cívica, mesmo moral.

A respeito de cada um, a estatística fornece à educação, antes de tudo, meios de diagnóstico, normas para classificação do material humano que recebe. Submetidos numerosos indivíduos a um mesmo método ou processo educativo, pelas diferenças de rendimento que viermos a observar nesse grupo, poderemos, com o mesmo auxílio da estatística, determinar como os indivíduos se aproveitaram dele e *em que grau* aproveitaram. Isto é, temos a possibilidade de *medida objetiva do trabalho escolar* e, conseqüentemente, da avaliação do próprio valor dos métodos em uso.

Pode-se estabelecer, com a aplicação de normas de verificação inicial e normas de verificação ulterior ao trabalho, um critério verdadeiramente *técnico* quanto ao rendimento escolar. É essa *consciência técnica*, em particular, que a estatística vem trazer à intimidade do valor didático. Sem ela, o professor poderá ter uma atitude sentimental idealista, mesmo exaltada, em relação ao seu trabalho. Mas com ela já nos satisfazemos

²⁸ Cf. Fontenelle (1934).

mais em educação. *Ser professor requer hoje também saber medir, saber verificar o seu próprio trabalho.*

É a medida escolar, porque se exerce sobre fenômenos da mesma natureza que os da biologia, só pela estatística pode ser obtida, como vimos. Mas não só no diagnóstico pode intervir a medida, Também no *prognóstico*, cujas bases são igualmente pedidas ao método estatístico. Os níveis de desenvolvimento mental nos oferecem, para o estudo de determinadas disciplinas, em certos graus, ao menos, índices seguros da capacidade de aprendizagem. Podemos, assim, reunir numa mesma classe indivíduos em que se prevê a mesma capacidade de aprender, para benefício do trabalho coletivo, economia de tempo e de energia. É a questão chamada das *classes seletivas* ou homogêneas. Várias experiências brasileiras podem ser apontadas a este respeito, como as da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Belo Horizonte, e as do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal.

Acreditamos, porém, que a maior e mais repetida experiência que já se tenha feito, neste particular, entre nós, seja a dos testes para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.

Conforme uma experiência realizada em São Paulo no ano de 1931 e, depois, repetida no Rio, como em outras capitais brasileiras, é possível reunir, em grupos mais ou menos homogêneos, crianças que apresentem capacidade para rápida aprendizagem da leitura, ou não. Com a aplicação de pequeninas provas, que consomem dez minutos, em média, para cada criança, pode-se determinar o que se convencionou chamar o grau de maturidade para essa aprendizagem. Tais provas foram aferidas estatisticamente antes de seu emprego generalizado, e os resultados da seleção, traduzidos em maior ou menor rendimento dos diferentes grupos, foram também comprovados estatisticamente.

Uma publicação resume essa investigação, razão porque nos dispensamos de maiores considerações sobre este caso.²⁹ No entanto, queremos ainda salientar que, estatisticamente, se provou que a aplicação do processo de seleção e agrupamento dos alunos produziu uma economia bastante sensível, traduzida na melhoria da taxa de promoção. De fato, nos três anos anteriores, a promoção oscilou entre 62% e 64%. No ano da organização seletiva, de base estatística, subiu a 81%. Nos dois anos seguintes, não se tendo feito a seleção referida, baixou de novo para a classe porcentual do triênio anterior.

Verificou-se, desse modo, que a elevação da taxa de promoção no ano de 1931 não ocorreu como flutuação devida ao acaso, mas decorreu da aplicação de uma medida que a estatística havia sancionado.

Ainda mais: verificou-se, ainda e sempre, com o auxílio do método estatístico pelos coeficientes de associação e de correlações, que os alunos mais bem classificados nas provas eram os que realmente aprendiam mais rapidamente. É um exemplo de como, nos problemas de educação, não só se aplica a estatística *de variáveis*, mas, também, a estatística *de atributos*.

Os índices de correlação encontrados em São Paulo e Belo Horizonte foram, respectivamente, de $0,75 \pm 0,26$ e de $0,61 \pm 0,04$. O coeficiente de associação encontrado se assinalou como 0,92. De acordo com a verificação empreendida nas escolas do Distrito Federal, pela Divisão de Medidas e Eficiência Escolares do Instituto de Pesquisas Educacionais, em 1933, a probabilidade de independência entre os resultados das provas e o da aprendizagem mostrou-se tão reduzida como cinco centésimos milionésimos por cento, o que é o mesmo que dizer que a probabilidade de associação se mostrou igual a 2 milhões para um, de ocorrer *por acaso*.

O sistema de medidas objetivas das capacidades dos alunos e do trabalho escolar vem se generalizando por todo o País, sujeito, naturalmente, às imperfeições naturais de um novo e delicado instrumento que exige capacidade e preparo técnico, pedagógico e

²⁹ Cf. *Testes ABC* (Lourenço Filho, 1933).

estatístico. Por ele, se inaugurou, no Distrito Federal, como nalguns estados, novos e seguros caminhos à perfeição da técnica pedagógica.

Na verdade, todo trabalho educativo, consistente, de um lado, em fenômenos da mesma natureza dos biológicos, de outro, preso aos problemas sociais, carece, para sua interpretação inteligente, dos recursos do método estatístico. O rendimento do ensino aperfeiçoar-se-á na medida em que uma consciência técnica penetrar na escola. E essa consciência técnica, que subentende a noção de função e de dependência, exige, necessariamente, relações quantitativas, que só o método estatístico pode oferecer.

▲ Conclusão

Até há pouco, os planos e as práticas da educação, por todo o mundo, viviam entregues ao domínio do arbítrio, da rotina ou da intuição.

Foi, sem dúvida alguma, com a adoção dos processos estatísticos, para definição dos problemas de massa e para análise dos problemas de técnica, que a educação pôde inaugurar uma nova fase, inscrevendo-se entre aquelas atividades humanas a que podem caber, no melhor sentido, a designação de “técnicas”. Técnicas porque capazes de verificar as relações dos próprios fatos que pretendem orientar e apreciar. Técnicas porque capazes de admitir a noção de medida dos fenômenos e a noção de pesquisa objetiva ou científica, e, na medida de suas conclusões, a capacidade de previsão nos resultados.

É certo que não se deve pensar que todos os problemas de educação sejam de natureza técnica e possam resolver-se, afinal, no domínio do quantitativo. Ao lado de uma técnica, deverá haver sempre uma política e uma filosofia de educação. Mas, mesmo a estas, a estatística pode e deve servir no esclarecimento de muitos de seus problemas e na proposição de novas questões a serem consideradas.

O político e o filósofo da educação necessitam de lembrar, ao menos, a declaração do manifesto do “chartismo” inglês, datado de 1839: *A judicious man looks at statistics not get knowledge but to save himself from having ignorance foisted on him...*

Referências bibliográficas



ALMANAQUE do Ceará: estatístico, administrativo, mercantil, industrial e literário, para o ano de 1924. Fortaleza, 1924.

ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Organizado pelo professor A. Almeida Júnior, 1936-1937. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, 1938.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1933 a 1935.

BRANDÃO, T. A educação nacional no regime republicano. Rio de Janeiro, 1907.

DEWEY, J. The public and its problems. New York: H. Holt, 1927.

DARMOIS, G. Statistique et applications. Paris: Armand Colin, 1938.

ENCYCLOPÉDIE scientifique. Paris: Doin, 1925.

FREIRE, Gilberto. Casa grande & senzala. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1934.

FONTENELLE, J. P. O método estatístico. Rio de Janeiro, 1934.

GARRET, H. E. Statistics in psychology and education. New York: Longmans, 1937.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Rio de Janeiro, 1939. (Boletim, n. 1).

LEVASSEUR, S. G. L'enseignement primaire dans les pays civilisés. Paris: Berger-Levrault, 1897-1903. 2v.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação atual: teorias e resultados. In: AMERICAN SCIENTIFIC CONGRESS, 8, 1940. Proceedings. Washington: Department of State, 1940a. Section: Education.

LOURENÇO FILHO, M. B. A população escolar e a taxa de analfabetos nas estatísticas educacionais americanas. In: AMERICAN SCIENTIFIC CONGRESS, 8, 1940. Proceedings. Washington: Department of State, 1940b. Section: Statistics.

_____. Brasil (histórico e organização da educação). In: DICIONÁRIO de Pedagogia. Barcelona: Labor, 1935.

_____. Educação e cultura. In: BRASIL 1939-1940. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores, 1940c. p. 51-62.

_____. Introdução: a estatística, condição de eficiência. In: SÃO PAULO. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Seção de Estatística e Arquivo. Estatística escolar de 1930. São Paulo, 1931. p. 12-30.

_____. Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

MOACIR, Primitivo. A instrução e o Império. São Paulo: Ed. Nacional, 1936-1938. 3 v.

OTÁVIO, Rodrigo. Minhas memórias dos outros. Rio de Janeiro, 1934.

PARKER, S. C. The history of modern elementary education. New York: Ginn and Co., 1928.

PEIXOTO, Afrânio. Marta e Maria. Rio de Janeiro, 1931.

PIRES DE ALMEIDA, J. R. L'instruction publique au Brésil: histoire, législation. Rio de Janeiro: G. Leuzinger, 1889.

POINSARD, L. Le Portugal inconnu. L'industrie, le commerce et la vie publique. Paris: Bureaux de la Science Sociale, 1910.

SÃO PAULO. Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. Recenseamento escolar. São Paulo, 1920.

SIMONSEN, R. A evolução industrial no Brasil. São Paulo, 1939.

TEIXEIRA, A. Educação pública, sua organização e administração. Rio de Janeiro, 1934.

TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. O que dizem os números sobre o ensino primário. São Paulo, 1934.

VERÍSSIMO, José. A educação nacional. Pará, 1890.

Índice alfabético



Academia de Letras,
Achenwall,
Administração escolar,
Alfabetização,
Almeida Júnior, Antônio Ferreira de,
Andrade, M. Guilhermina de,
Área escolarizada e área escolarizável,
Argentina, o ensino na,
Associação Brasileira de Educação,
Ato Adicional,
Azevedo, Fernando de,

Barbosa, Rui
Bibliografia pedagógica,
Bilac, Olavo,
Bonaparte, Napoleão,
Bonfim, Manuel José do,
Borges, Abílio César,

Calmon, Pedro,
Campos, Caetano de,
Campos, Francisco,
Capanema, Gustavo,
Carneiro Leão, Augusto,
Carvalho, Leôncio de,
Cavalcanti, General Pedro,
Classes seletivas,
Colégio Pedro II,
Comissão Nacional do Ensino Primário,
Constant, Benjamin,

Constituição
de 1824,
de 1891,
de 1934,
de 1937,
Convênio Interestadual de Estatísticas Escolares,
Costa Miranda, O. G.,
Cournot,
Craveiro, Newton,
Cunha Barbosa, Januário da,

Daligault,
Dantas, Rodolfo,
Dasp,
Defesa Nacional e educação,
Deodato, Pedro,
Departamento Administrativo do Serviço Público ver Dasp
Dewey, John,
Docentes diplomados,

Economia e educação,

Educação
conceituação de,
de adultos,
de plano,
despesas com,
e cultura,
e defesa nacional,
e Estado,
e estatística,
e evolução industrial,
e medida,
e mudança social,
e nacionalização,
e o Exército,
e o indivíduo,
e segurança nacional,
e tipo de produção,
fenômeno de massa,
funções da,
histórico da,
primária,
processo técnico,

Ensino
normal,
primário,
profissional,
rural,
secundário,
superior,
Escobar, Ildelfonso,
Escolaridade,

Escolas, tipos de,
Estatística
definição,
e política,
e técnica,
histórico,

Feliciano, José,
Fichte, Johann Gottlieb,
Fishbach,
Fontenelle, J. P.,
Freire, Gilberto,
Frota Pessoa,

Galton,
Gomes, Alfredo,
Gonzaga, Aprígio,
Grupos escolares,
Guizot, François,

Hume, David,
Huxley, Aldous,

Idade escolar,
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,

João Alfredo,
Jobim, José,

Kelly, Celso Octavio do Prado,
Kerschensteiner, G.,

Leite, Serafim,

Magalhães, Benjamin Constant Botelho de ver Constant, Benjamin
Material escolar,
Matrícula,
Medeiros, José Augusto Bezerra de,
Medeiros e Albuquerque,
Melo, Jansen de,
Ministério da Educação,
Moacir, Primitivo,
Moscoso, Tobias,
Mota, Cesário,

Novicow,

Organização escolar,
Orico, Osvaldo,
Otávio, Rodrigo,
Ouro Preto, Visconde de,

Passaláqua, C.,
Paula Menezes, F.,
Pedagogia,
Pedagogium,
Peixoto, Júlio Afrânio,
Pereira, Firmino da Costa,
Pires de Almeida, José Ricardo,
Pizzoli, Ugo,
Poinsard, Léon,
Pombal, Marquês de,
População escolar,
Prédios escolares,
Prestes, Gabriel,

Reis, Fidelis,
Renan,
Rendimento escolar,
Revolução de 1930,
Rodrigues Barbosa, Moacir,
Rodrigues, Milton,
Romero, Sílvio,
Roquette-Pinto, Edgar,
Russell, Bertrand,

Salário mínimo e educação,
Sampaio Dória, Antonio,
Serviço de Estatística da Educação e Saúde,
Silveira, Fernando,
Simonsen, Roberto C.,
Stockler, Garção,

Teixeira, Anísio Spínola,
Teixeira Brandão, José Carlos,
Teixeira de Freitas, Mário Augusto,
Tendências
 acepções,
 da educação brasileira,
 de origem,
 de rendimento,
 do ensino elementar,
 do ensino médio,
 do pensamento pedagógico,
 na Colônia,
 na República,
 no decênio 1931-1940,
 no Império,
Thorndike, Edward Lee,
Trabalho escolar, medida do,

Vargas, Getúlio,
Veloso, Dario,
Veríssimo, José,

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)