

PORQUE SE ETERNIZAM OS PROBLEMAS

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Paim

SUMÁRIO

Introdução

1, A educação fundamental na Época Moderna

- a) A manifestação de Lutero**
- b) A experiência inglesa**

2. Nosso histórico despreço pelo nível básico de ensino

3. Corrigir a estratégia adotada, a fim de vencermos o atraso

- a) A Proposta Paidéia**
- b) Modelo de reestruturação da
Escola Fundamental**

Introdução

Se passarmos em revista os percalços experimentados, em nosso país, pelo que contemporaneamente denominou-se de Ensino Fundamental, talvez possamos perceber as razões pelas quais nunca lhe atribuímos a devida importância. Confrontando-a com a experiência do mundo desenvolvido veremos que é uma peça-chave na sua conquista, circunstância da qual não nos demos conta.

Esquemáticamente, os países desenvolvidos não apenas delimitaram, formalmente, as tarefas das três modalidades em que se subdivide --disposições que copiamos literalmente--, como as levaram à prática e balanceiam sistematicamente os seus resultados, sempre em busca de aprimora-los. Dessa segunda parte do “dever de casa” não demos conta. Nunca soubemos valorizar experiências bem sucedidas, nem delas nos valeremos para estabelecer o imprescindível consenso quanto à política corretora.

O reconhecimento daquela fórmula acha-se expresso no artigo 205 da Constituição de 88 (repetindo a tradição na matéria): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.” (grifos nossos)

Assim, seriam três modalidades de ensino:

- 1º) Educação para o exercício da cidadania
- 2º) Formação profissional; e,
- 3º) Formação geral

A rigor, todo o nosso sistema de ensino está voltado exclusivamente para a formação profissional, certamente que do melhor padrão, notadamente naquelas esferas tradicionais, como medicina, engenharia ou direito. Mas, para tanto, não seria necessário tudo subordinar a esse objetivo. Desde a Escola Fundamental, o conteúdo das várias disciplinas é estabelecido a partir de sua presença no vestibular, modalidade de seleção que, por sua vez, introduz distorções adicionais no sistema.

O ensino superior, por sua vez, tampouco tem qualquer abertura para a formação geral. Os resquícios que se preservava dessa abertura, nos cursos clássicos abolidos nos anos setenta do século passado, desapareceram de todo. A leitura de livros está limitada às respectivas especialidades.

O mais grave em tudo isto é que em relação às conseqüências do descalabro reinante no Ensino Fundamental, constatado com certa regularidade, seguem-se providências verdadeiramente absurdas. Observa-se aqui o que Bárbara Tuchman (1912/1989), grande estudiosa da cultura ocidental, veio a caracterizar como **marcha da insensatez**.

Às vésperas dos pleitos presidenciais, o TSE costuma divulgar os níveis de escolaridade do eleitorado. A imprensa registra o caráter alarmante dos resultados e nada acontece. Assim, em relação ao último pleito.

Em fins de 2010, o eleitorado era de aproximadamente 136 milhões, sendo que 55%, desse ponto de vista, dificilmente poderiam contribuir, pelo voto, para o aprimoramento do sistema democrático representativo. Oito milhões eram analfabetos; 20 milhões apenas sabiam ler e escrever; e 45 milhões sequer haviam terminado o primeiro grau. Em relação aos pleitos anteriores, as melhorias eram insignificantes.

Em matéria de qualificação da mão-de-obra, nosso contingente tem a metade do nível de escolaridade de países como a Coréia do Sul.

A precariedade dos serviços urbanos é outro atestado da falência da Escola.

Dispomos hoje do chamado Índice de Analfabetismo Funcional (INAF). Trata-se de um teste que avalia as habilidades de leitura, escrita e matemática. O último balanço conclui que, de 2001 a 2011, o domínio pleno de leitura caiu de 22 para 15% entre os que concluíram o Ensino Fundamental e de 49% para 35% entre os que fizeram o Ensino Médio. Dos que concluíram o ensino superior, 38% não chegam ao nível pleno. O país mantém-se estagnado, nos últimos dez anos, no que respeita aos avanços do básico para o pleno.

O nível pleno corresponde às pessoas que conseguem ler e compreender um artigo de jornal, comparar suas informações com as de outros textos e fazer uma síntese dele. Em matemática, os que conseguem resolver problemas envolvendo porcentagens e proporção, além de fazerem interpretação de tabelas e gráficos simples. Esse segmento, ao invés de ampliar-se, encolhe.

Os chamados analfabetos funcionais ultrapassam os 40% da população adulta.

Com a sistemática ampliação dos que podem ingressar no ensino superior com base nas chamadas “cotas”, isto é, preferência na admissão, os estabelecimentos privados, que absorvem a maioria da matrícula, estão sendo obrigados a criar “cursos de

nivelamento”, isto é, identificação e preenchimento de lacunas no conhecimento. Assim, a política de “tirar o sofá”, ao invés de solucionar o problema constatado suscita novos.

Tal é o quadro vigente e recorrente no nosso país.

O que evidenciam? Que as providências adotadas têm sistematicamente conduzido ao agravamento do quadro. Exemplifico: quando as estatísticas indicavam que mais da metade dos que frequentavam o primeiro ano do curso fundamental teriam que repeti-lo, o governo simplesmente anulou esse exame. Transferido para a quarta série dava o mesmo resultado. Na prática, o comum da escola pública simplesmente aboliu ou desmoralizou todo tipo de exame. Outra providência absurda: para aumentar as séries compreendidas na Escola Fundamental --de oito para nove, sendo que no mundo desenvolvido varia de onze ou doze-- simplesmente rotulou-se a última série do pré-escolar de primeiro ano do ciclo susbequente.

Salta às vistas que não temos sido capazes de atribuir ao Ensino Fundamental a prioridade de que de fato se reveste. Como parece vã a deblateração que se segue a cada denúncia do descalabro reinante --de que facultamos alguns exemplos--, tratando-se de uma verdadeira tradição, vamos tentar averiguar, em nosso passado, onde poderá residir as razões desse desapareço. Para tanto, começaremos fixando, de forma sintética, a evolução desse nível de ensino na Época Moderna.

1, A educação fundamental na Época Moderna

Para se ter uma idéia clara do papel que o mundo desenvolvido atribuiu à Escola Fundamental, cabe consignar que, em grande parte da Idade Média, a elite dirigente (guerreiros) era iletrada. Os poucos letrados constituíam os **clericus**, denominação que acabaria sendo atribuída aos sacerdotes. **Laicus** eram os que não sabiam ler. Nessa categoria achava-se o próprio imperador do Sacro Império, segundo Eginardo, o autor de sua biografia: **A vida de Carlos Magno**.

Somente com a criação da Universidade, a partir do século XII, a elite culta se amplia. Essa instituição absorvia as funções de formação humanista e de formação profissional. Com a Reforma Protestante tornada dominante em diversos países europeus, iria verificar-se forte embate no tocante à formação humanista. Embora Portugal não se incluisse entre aquelas nações que se tornaram protestantes, teve lugar o

enfrentamento de Pombal com os jesuítas em torno da introdução da ciência moderna na Universidade. Como desdobramento, a formação humanista passa ao ensino médio.

Assinale-se, desde logo, que Portugal não se envolveu na polêmica sobre “educação popular”. O núcleo do embate era o ensino superior.

Justamente nos países protestantes é que iria ser suscitada a questão do que então se batizou como “educação popular”. Sua valorização seria enfatizada por Lutero.

Graças a isto, as igrejas protestantes assumem, cada uma, o desempenho de tal função, criando mais tarde, para os governos, o problema da conversão desses cursos em ensino público. O exemplo inglês ilustra de modo suficiente esse quadro, embora essa temática haja envolvido um país católico, a França, onde entretanto o protestantismo havia alcançado grande desenvolvimento. Com o passar do tempo, as igrejas voltam aos cursos desse nível, já agora segundo o modelo oficial. Com a conversão em ensino público, torna-se obrigatório para toda a população.

Progressivamente, na medida em que se amplia o número das séries tornadas obrigatórias, passa a abranger também a formação humanista e inclui disciplinas relacionadas à vida em sociedade. Passa então a ser denominada de “educação para o exercício da cidadania”.

Este seria o pano de fundo a considerar. Sem dispor de semelhante referencial não teríamos condições de estabelecer quais as razões que poderiam explicar a persistência da nossa incapacidade de organizar devidamente a Escola Fundamental.

a) A manifestação de Lutero

A nova concepção educacional, frontalmente contraposta à medieval, começa a formular-se com o apelo que Martin Lutero (1483/1546) dirigiu “Aos senhores Conselheiros de todas as cidades e terras alemãs”, em 1524, no sentido de que criassem e mantivessem escolas, por toda parte.

Nesse documento, Lutero enxerga um grande risco que poderia resultar do crescente desprestígio das instituições de ensino ligadas à Igreja Romana. Entendeu-se que não haveria nenhuma razão para deixar que os filhos estudassem tanto tempo “já que não vão ser monges ou freiras”. A vigorar semelhante reação, “ninguém mais aprenderia coisa alguma, a juventude se perderia e era isso o que o Diabo realmente pretendia conseguir!” – exclama. Insiste em que “Deus ordenou aos pais que ensinassem aos filhos o que é bom para eles, e Ele pedirá a nós a devida prestação de

contas por isso”. E esclarece que as razões pelas quais o assunto não pode ser entregue aos pais como se a responsabilidade fosse só deles. O não cumprimento de tarefa de tal magnitude afeta a todos, motivo pelo qual deve ser assumida pelas comunidades.

Lutero refuta a opinião de que seria suficiente que todos aprendessem apenas o alemão, porquanto a Bíblia e a palavra de Deus podem ser ensinadas nessa língua, de nada valendo o aprendizado de latim, grego ou hebraico. Semelhante opinião equivale a pretender que “nós alemães teremos de permanecer bestas e animais grosseiros para toda a vida, pois é assim que nos chamam nossos vizinhos e parece-me que bem merecemos estes nomes”.

A educação não se propõe ensinar apenas o caminho da salvação. É preciso também contribuir para que o mundo possa “preservar melhor, exteriormente, seu estado profano”. A boa educação dos rapazes e moças pretende conseguir “homens capazes de governar país e povo”, bem como de mulheres aptas a assumir a responsabilidade da casa.

As crianças precisam ser reunidas para aprender não apenas as línguas e as histórias, mas também a música e o canto, além da matemática. Rejeita a tese de que isto seria transformá-los em aristocratas. Esclarece que não pretende que as pessoas vão à escola para tornar-se eruditas mas para enfrentar o fato de que “surgiu um mundo diferente, e tudo, hoje, está mudado”.

“Minha opinião – diz Lutero – é que se deve deixar os rapazes irem diariamente, durante uma ou duas horas, à escola, fazendo-os trabalhar o resto do dia em casa, ou aprender um ofício ou profissão que os pais queiram, de modo que as duas coisas se combinem. Pois não desperdiçam, de outra forma, dez vezes mais tempo com tiro ao alvo, jogo de bola, corridas e brigas? Do mesmo modo, pode uma moça ter tanto tempo, que dê para ir à escola, por uma hora, sem que isto crie impedimentos aos seus afazeres de casa, já que, normalmente, passa o tempo dormindo, dançando e brincando, desperdiçando horas preciosas ... Aqueles, porém que formam um grupo de escol, oferecendo esperanças de poderem servir, com habilidade, como professores e mestres, como pregadores ou em outras funções eclesiásticas, devem freqüentar por mais tempo as escolas, ou continuar a estudar sempre”.

No texto que estamos comentando, Lutero fala ainda da organização de bibliotecas, da edição de livros, etc.

Transcorreria muito tempo até que, dessas diretrizes dispersas, surgisse uma nova doutrina educacional. Na verdade, esta esteve muito mais na dependência de uma longa prática que foi muitas vezes interrompida em decorrência das guerras religiosas e da intolerância que os protestantes, nesses primórdios, só fizeram fomentar. De todos os modos, com diferentes níveis de qualidade e outras singularidades, as chamadas “escolas confessionais” proliferaram na Prússia, na Alemanha do Norte, na Holanda, Suíça, Inglaterra, Estados Unidos e em grande parte do território francês.

b) A experiência inglesa

Seria na Inglaterra e nos Estados Unidos onde a liderança liberal defrontar-se-ia com grandes dificuldades para reformular os objetivos da educação popular, atribuindo-lhe como tarefa precípua preparar para o exercício da cidadania, a par de proporcionar formação religiosa e transmitir cultura geral. Os liberais davam-se conta de que, para ampliar o sufrágio --então limitado à classe proprietária-- era necessário precedê-lo de ensino público obrigatório.

Na Inglaterra, o sistema de educação popular achava-se inteiramente a cargo das igrejas. Com o advento da Revolução Industrial e do desenvolvimento urbano que a acompanhava, as indústrias organizaram escolas para os filhos de seus empregados. O sistema deixava muito a desejar, pela grande diversidade de currículos e métodos, além de não acompanhar crescimento e deslocamento populacionais.

Os liberais começaram tentando estabelecer as bases de um ensino religioso comum, capaz de atender aos princípios essenciais aceitos pelas várias igrejas, como primeiro passo para a unificação do sistema. A iniciativa foi interpretada como manobra para colocar o sistema voluntário sob a égide da Igreja Anglicana. Os liberais optaram, então, por estabelecer, em 1832, a concessão de bolsas de estudo que as escolas poderiam aplicar na melhoria dos prédios e instalações escolares e, simultaneamente, na implantação de escolas para formação de professores, das quais pudesse resultar um autêntico sistema nacional. A última iniciativa foi recusada pelas igrejas e outras instituições mantenedoras de escolas, mas o sistema de bolsas foi instituído. Em 1840, o Parlamento conseguiu aprovar o controle oficial sobre as escolas, cuja inspeção se faria com a indicação de representantes das igrejas respectivas. As inspeções serviram para evidenciar o caráter insatisfatório do ensino ministrado em grande número de escolas,

ajudando a formar uma opinião favorável a outras medidas. Para atender às comunidades desassistidas, as municipalidades foram instadas a criar escolas públicas.

Em 1846 logrou-se estabelecer treinamento obrigatório de professores em escolas oficiais. Posteriormente, a concessão de bolsas foi condicionada ao reconhecimento da escola e à realização de exames finais para os alunos. Entre 1839 e 1858, os subsídios anuais votados pelo Parlamento passaram de 30 mil para 663 mil libras.

Em 1858, o Parlamento criou a chamada *Newcastle Comission*, incumbida de elaborar relatório sobre a situação do ensino elementar, que se concluiu e foi divulgado em 1861. A escola elementar era então freqüentada por 2,5 milhões de crianças. Embora a escola pública já representasse então cerca de 65% do total, a Comissão considerava que apenas uma entre cada vinte crianças recebia educação satisfatória. Comparou-se essa situação com a existente, na mesma época, na França, na Holanda e na Prússia, a fim de ressaltar a inferioridade inglesa. Propunha que a concessão de bolsas fosse condicionada à realização de exames a que fossem submetidos todos os alunos, ficando a liberação dos recursos dependente de tais resultados. Recomendou-se a instituição de sistema mais rigoroso na formação de professores para a escola pública.

Entre 1861 e 1865, as dotações destinadas à escola elementar, achando-se condicionadas aos resultados, reduziram-se de 813 mil libras para 637 mil, o que vinha de certa forma corroborar o estado insatisfatório do ensino. Grande clamor ecoava por toda a Nação e, afinal, a opinião pública parecia convencida de que algo de definitivo precisava ser feito.

Procurando interpretar o novo estado de espírito, o grande líder e reformador liberal William Gladstone (1809/1898), o verdadeiro artífice da democratização do sufrágio, conseguiu aprovar, em 1870, o *Elementary Education Act*, que constitui o marco do ensino de caráter universal adotado na Inglaterra. Em matéria de ensino religioso, fixaram-se os princípios comuns às diversas igrejas, eliminando-se catecismos e outros instrumentos particulares. Criavam-se Juntas Educacionais (*School Boards*) em todos os distritos. Incumbia-lhes assegurar que o número de vagas nas escolas correspondesse à população em idade escolar e inspecionar todas as escolas. Mantiveram-se os subsídios às “escolas confessionais”, mas estas, agora, recebiam alunos de diferentes confissões. Em 1880, o ensino elementar foi tornado compulsório.

Nos fins do século XIX concluiu-se o processo de estruturação da escola elementar para todos nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na França e no Japão --vivia a chamada Era Meiji, iniciada em 1868, que buscava incorporar elementos da cultura ocidental, depois de grande ciclo de isolamento.

Nos mencionados países, estavam lançadas as bases da completa erradicação do analfabetismo.

Na Europa Ocidental, destoavam deste quadro: Portugal, Espanha e Itália, onde grandes contingentes populacionais achavam-se fora da escola.

2. Nosso histórico desapareço pelo nível básico de ensino

Após a expulsão dos jesuítas (1759), entre outras reformas educacionais--nas quais sobressai a da Universidade, em 1772 – Pombal determinou a organização do chamado sistema de “aulas régias”. Consistia este de cadeiras de disciplinas isoladas, cobrindo os chamados “estudos gerais” (isto é, de humanidades, compreendendo retórica, filosofia, línguas, etc.). A criação do Colégio Pedro II e dos Liceus Estaduais, em fins da década de trinta do século XIX, tinha em vista, justamente, a unificação dessas cadeiras isoladas. Estas nunca foram entendidas como algo de assemelhado à educação popular surgida nos países protestantes. Primordialmente, seu objetivo consistia em permitir a realização dos chamados “preparatórios”, requeridos para o ingresso no ensino superior. Ao Pedro II e aos Liceus Estaduais foi atribuída adicionalmente a tarefa de preservar a tradição humanista, mediante a outorga do título de “bacharel em humanidades”, conforme se pode ver do magnífico estudo que ao tema dedicou Maria de Lourdes Mariotto Haidar (**O ensino secundário no império brasileiro**; São Paulo: EDUSP, 1972). Assim, a cultura geral foi atribuída ao ensino médio. A par disto, inexistia Universidade. Dera-se preferência, na formação profissional, ao modelo francês das **grandes escolas**.

Começa aí o longo período de organização do ensino colegial de bom padrão, que contou com o concurso de grande número de colégios particulares. Como foi referido, aboliu-se esse sistema desde os anos setenta do século passado, nada colocando em seu lugar.

O caráter daquele tipo de escola nunca escapou aos grandes educadores

brasileiros. Referindo-se à década de trinta, no seu livro clássico **A Cultura brasileira** (1942), Fernando de Azevedo (1894/1972) diz que “as escolas em que se ministra o ensino humanístico ... não se democratizaram tanto que possam considerar-se uma **escola para o povo**, nem pela sua expansão quantitativa nem pelos seus objetivos e organização”. (5ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1971; págs. 727/728). O próprio crescimento ocorrido no pós-guerra não teve em vista alterar-lhe a missão mas atender à urbanização crescente. Na época da Segunda Guerra o número das escolas secundárias oscilava em torno de 500 passando a 2000 nos anos cinqüenta.

A situação do ensino então denominado de **primário** era de fato dramática. Somente após a queda do Estado Novo (ocorrida em 1945), começa de fato o empenho de estruturá-lo, logo adiante tumultuado pela forma que se indicará. Considerado o início do embate, na Europa e nos Estados Unidos, em torno da transformação das escolas protestantes em públicas, e, tomando como referência a Carta de 46, o nosso atraso era secular. Aquele instituto tornou-o obrigatório, ao que se seguiram medidas efetivas com vistas ao seu cumprimento, o que não ocorreria com disposição idêntica inserida em nossa primeira Constituição (1824). Vejamos concretamente o seu enunciado.

No movimento em prol da reforma educacional, surgido na década de vinte do século passado, destacou-se a Escola Nova, que viria a congregar expressivo número de educadores. Em comum acordo com os católicos, conseguiram introduzir, na Constituição de 34, o princípio do “ensino primário integral e gratuito, de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (artigo 150), medida que não teve curso, como a própria Carta, à vista do golpe que implantou o Estado Novo, em 1937, sendo repetido pela Constituição de 46 (artigo 168). O Parlamento tardou em votar as leis complementares, só sendo aprovadas as **Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 4.024), em dezembro de 1961. Esse instituto estipula taxativamente que a obrigatoriedade está circunscrita às quatro séries do primário. Assim, preceitua o artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que se iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

O país viveu uma situação excepcional nos anos seguintes, não vindo a merecer qualquer prioridade o princípio em causa. O mais grave é que a Constituição de

1967, ao transcrever a norma anterior, dá-lhe redação equivocada. Diz-se ali (artigo 168, § 3º) que, na fixação dos princípios e normas, a serem observadas pela legislação do ensino, figuram: “I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”. Parece óbvio o equívoco, desde que, abrangendo o ensino primário quatro séries, a faixa etária dos sete aos quatorze corresponde a oito anos.

Era de todo evidente a errônea formulação. Ao invés de reconhecê-lo, o governo militar buscou uma fórmula para contornar o problema. Viria com a Lei 5.692, de agosto de 1971, que deu àquela diretriz a seguinte redação: “O ensino de primeiro grau será obrigatório dos sete aos quatorze anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. De uma penada acabava-se com o sistema secular e que tinha inegavelmente o mérito de assegurar, à classe média urbana, o acesso à cultura geral. Evidentemente, como foi apontado, reconhecia-se não ter caráter democrático. Na circunstância, por certo a preocupação não era democratizá-lo com a novidade do que passou a chamar-se Primeiro e Segundo Graus. Tomado como um todo, o sistema existente denominava-se primário e secundário, este subdividido em ginásial e colegial.

A abrupta extinção do curso clássico trouxe grande malefício, que se revelaria irreparável. Correspondeu à desestruturação do sistema existente que, se tangenciara o problema da educação primária, conseguira consolidar uma tradição humanista que iria desaparecer em definitivo. O mais grave é que o Primeiro Grau sequer foi expressamente dedicado a introduzir a fase inicial da educação para o exercício da cidadania nem o segundo para se ocupar da formação humanista. Ambos foram abertamente colocados ao serviço do vestibular.

O resultado está aí à vista de todos e foi apontado sumariamente. Não há mais formação geral. A Escola Fundamental finge que segue a pauta convencional no mundo desenvolvido mas na verdade, do mesmo modo que o Segundo Grau, está a serviço do vestibular, na escola pública de modo sub-reptício enquanto as privadas o fazem abertamente. Ao que tudo indica, os analfabetos funcionais são produto da escola pública.

3. Corrigir a estratégia adotada, a fim de vencermos o atraso

Quando o Brasil deu-se conta de que deveria estruturar a Escola Fundamental --isto é, nível de ensino obrigatório para todos --os países desenvolvidos já o tinham constituído de modo definitivo. Tratava-se de grau terminal, a ser completado em onze/doze séries. Seu objetivo consistia em formar para o exercício da cidadania, tendo em vista de que os egressos viveriam numa sociedade bastante complexa, sendo imprescindível que tivessem familiaridade com as ciências, com os valores de nossa cultura e ainda com o funcionamento das instituições do sistemas político e jurídico. Voltaremos a essa questão curricular, por sua relevância.

Ao invés de se propor esse objetivo claramente, demo-nos por satisfeitos com apenas quatro séries obrigatórias. A extensão para oito séries não correspondeu a algo de meditado e discutido mas introduzido numa situação política de exceção, sem a audiência dos educadores mais renomados, relegados ao ostracismo. A decisão de acrescentar-lhe mais uma série, como se referiu, correspondeu ao que a sabedoria popular chamaria de “enganação”, para não usar denominação mais pertinente.

O modelo que limita a obrigatoriedade a nove séries é o vigente em Portugal onde se preservaram **liceus** (ensino médio ou secundário) de excelente qualidade, voltados basicamente para a cultura geral. Porém, essa aproximação não seria adequada, tanto pelo fato de que o curso clássico não existe mais em nosso sistema como pela forma segundo a qual foi introduzido, isto é, pela simples mudança de denominação da última série do pré-primário.

A única forma de superar ao atraso seria, a nosso ver, nos propormos a alcançar, num determinado prazo, a configuração do sistema de modo a que reflita a ambição do que os educadores norte-americanos expressaram na Proposta Paidéia, adiante caracterizada. A par disto, reestruturar o funcionamento das Secretarias de Educação (estaduais e municipais) à luz da experiência de Minas Gerais, igualmente a ser lembrada.

As proposições em causa teriam que ser avaliadas por aqueles educadores que se disponham a divergir da orientação oficial que, a rigor, se limita, recorrendo mais uma vez à sabedoria popular, a “empurrar o problema com a barriga”.

a) A Proposta Paidéia

A *Proposta Paideia - um manifesto educacional* - é um documento que reflete o consenso das principais correntes educacionais norte-americanas e não apenas o ponto de vista liberal. Educadores religiosos, tanto católicos como protestantes, deram seu apoio à iniciativa. Atuou como coordenador o conhecido humanista Mortimer Adler, diretor do Institute for Philosophical Research. A Universidade Notre Dame, renomada instituição católica, está representada por Otto Bird. Assinam o manifesto, ainda, Douglas Cater, do Institute for Humanistic Studies, Adolph W. Schimidt, do St. John's College, John Van Doren, do Institute for Philosophical Research e Diretor Executivo de Great Ideas Today e diversos representantes da administração escolar ligada ao ensino fundamental. Está dedicado a John Dewey por corresponder ao desenvolvimento pleno das idéias educacionais do grande pensador liberal.

O Manifesto parte do reconhecimento de que o programa formulado pelos educadores do início do século foi alcançado, no que se refere à universalização do ensino fundamental. Com efeito, esse nível de ensino abrange doze séries, geralmente cursadas dos 6 aos 17 anos. Em 1978, a escola fundamental abrigava cerca de 60 milhões de jovens. Para esse mesmo ano, 75,6% dos rapazes e moças com 17 anos cursavam o último ano da High School, sendo a diferença atribuída aos que se adiantaram ou atrasaram.

Ainda assim, na avaliação dos signatários da *Proposta Paideia*, uma parte das escolas optou pelo denominado “ensino vocacional”, que dedica grande parte do tempo escolar ao aprendizado profissional. Essa escolha constitui uma violação frontal dos princípios que norteiam a educação para a cidadania. Além disto, crianças oriundas de famílias carentes chegam à escola com preparo inferior ao conjunto, estando condenadas à condição de retardatárias. A *Proposta Paideia* dirige-se à sociedade americana convocando-a a superar tais problemas, do mesmo modo que outras deficiências registradas pelo sistema. O lema em que se baseia é o seguinte: “a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos”.

A ambição da *Proposta Paideia* é conseguir que o ensino fundamental proporcione educação geral da melhor qualidade. Os que a tenham cursado, isto é, a população em idade escolar, devem estar capacitados para alcançar os seguintes

objetivos: 1º) assegurar o desenvolvimento pessoal-mental, moral e espiritual; 2º) tornar-se um cidadão pleno da República; e, 3º) a ganhar a vida de modo responsável e inteligente. A tentativa de treiná-lo para um emprego específico é um atentado às possibilidades individuais. Ao contrário disto, a escola deve facultar as habilidades básicas que são comuns a todo tipo de trabalho numa sociedade desenvolvida.

O currículo deve ser obrigatório para todos, admitida como única exceção a escolha de uma segunda língua. Subdivide-se em três troncos básicos, sendo o primeiro a aquisição de conhecimento organizado mediante o sistema convencional de aulas nas áreas de I) Língua, Literatura e Belas Artes; II) Matemática e Ciência Naturais; e, III) História, Geografia e Estudos Sociais. O segundo tronco é constituído pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais, imprescindíveis à aprendizagem, que se alcança pelo exercício repetitivo, compreendendo estas operações: Ler, Escrever, Falar, Ouvir, Calcular, Resolver Problemas, Avaliar, Exercer Julgamento Crítico. Embora não se trate de desenvolver habilidades intelectuais, mas da aquisição de hábitos saudáveis, a esse grupo agrega-se, como matérias auxiliares, educação física e higiene pessoal. Finalmente, o terceiro tronco consiste numa novidade: assegurar a compreensão ampla de idéias e valores mediante a leitura e discussão de livros (diversos livros-texto) e proporcionando, também, o envolvimento em atividades artísticas.

A *Proposta Paideia* justifica pormenorizadamente este programa, que corresponde ao espírito daquilo que há de constituir, de fato, uma escola que atenda às exigências de nosso tempo, batizado genericamente de “sociedade do conhecimento”. Trata, além disto, da preparação dos professores e dos diretores. Entende também que os alunos saídos dessa escola renovada, que optarem pela continuação de seus estudos, contribuirão em grande medida para melhorar a qualidade do ensino superior, ao dispensá-lo da necessidade de remediar as deficiências do ensino básico.

A *Proposta Paideia* assim se manifesta quanto ao futuro das instituições livres criadas no Ocidente: “O governo democrático e as instituições de uma sociedade livre são de recente advento no mundo. São tão recentes como a decretação do sufrágio verdadeiramente universal e o esforço para assegurar os direitos civis e humanos a toda população. São bens obtidos no século XX, não antes, conseguidos apenas em alguns lugares deste planeta, não em toda parte.

O que ocorreu em poucos países pela primeira vez no século XX, deu origem apenas às condições iniciais de uma sociedade democrática. Ainda está para ser

visto se essas condições serão preservadas e bem usadas e se essas promessas para o futuro serão cumpridas.

Ambas dependem em grande parte de nossa capacidade de melhorar a educação no sentido mais amplo - produzindo um eleitorado educado. Como sabemos, atingir esse resultado pressupõe um melhor ensino básico para todos, assim como um melhor ensino avançado para alguns”.

The Paideia Proposal foi editada pelo Institute for Philosophical Research, em 1982. A tradução brasileira, de responsabilidade da Editora Universidade de Brasília, é de 1984.

b) Modelo de reestruturação da Escola Fundamental

A Escola Fundamental deverá ser estruturada como grau terminal, obrigatória para todos e estendendo-se por onze ou doze séries, achando-se voltada para a formação com vistas ao exercício da cidadania, entendida essa atribuição com a amplitude apontada na Proposta Paidéia.

A experiência adiante resumida verificou-se no período 1991/1998, e teve lugar em Minas Gerais. Singulariza-se por haver sido empreendida durante oito anos contínuos, o que a credencia como válida e generalizável, posto que tenha abrangido todo um ciclo do chamado Primeiro Grau. Liderou-a o prof. Walfrido dos Mares Guia, na condição sucessiva de Secretário da Educação e Vice-Governador. Trata-se de conhecido educador, oriundo de colégio tradicional em Belo Horizonte, que, por sua vez, deu origem ao Instituto Pitágoras, referência nos meios educacionais brasileiros.

A reforma em apreço concentrou-se na Escola, na qual a questão primordial seria a escolha de um bom diretor. Naturalmente, não se trata de afirmar que o secretário estadual ou o prefeito não sejam capazes de escolher um bom diretor de Escola, mas de reconhecer que temos de contar com o interesse e a participação da comunidade no processo. É importante facultar os meios para que a Escola, de fato, passe a pertencer à comunidade, condição que precisa ser obtida.

Por isso, o **diretor deve ser escolhido, de forma competente e sem improvisações, pelos professores, alunos e pais.**

A providência inicial deve consistir na realização de cursos para a preparação dos candidatos a diretor. Embora o direito de concorrer deva ser assegurado a todos os docentes, somente se apresentariam os melhores colocados nesse curso. É evidente que tal iniciativa, por si só, não lhe facultará as qualidades exigidas para a função. Mas deve ser imposta como condição prévia.

Só os professores deverão integrar, sem quaisquer outras exigências, o Colégio Eleitoral. No caso dos alunos, experiências bem sucedidas sugerem que o evento deve ser utilizado para estimular melhor aproveitamento escolar. Quem conquista boas notas deve receber, em contrapartida, o direito de participar da escolha do diretor da sua escola. Além disso, deve-se exigir idade mínima ou restringir a seleção aos alunos das últimas séries. O melhor caminho é adotar uma regra, buscando avaliar a sua aplicação e, caso necessário, fazer eventuais correções.

No caso dos pais, o mais adequado é que o casal possa votar. A não ser na circunstância da família ter um único responsável

Os pais, além da escolha do diretor, devem eleger representantes para um Colegiado que, juntamente com a Secretária Estadual ou Municipal, proceda à avaliação do diretor. A praxe é que esse Colegiado não seja numeroso. Deve ser constituído por pais e professores. O principal item a ser avaliado parece ser a vinculação dos resultados às dotações de recursos. A fim de evitar avaliações subjetivas, as metas fixadas devem ser mensuráveis (por exemplo: escalonar a eliminação da repetência com base em percentuais pré-estabelecidos).

Progressivamente, o diretor deve assumir os diversos encargos exercidos pelas Secretarias, inclusive a contratação de pessoal.

Dispondo de metas quantificáveis, ao seu cumprimento estará vinculada a liberação dos recursos colocados à sua disposição, segundo cada uma das metas fixadas. A essencial consistiria naturalmente na eliminação da repetência, sem o recurso ao sistema de ciclos que, conforme será referido adiante, parece contribuir para o rebaixamento do nível geral. Paralelamente, é necessário perseguir a sucessiva elevação da qualidade do aprendizado.

Ao que tudo indica, em relação aos concursos públicos, a melhor solução parece ser a de mantê-los sob a responsabilidade das Secretarias de Educação.

Outras tarefas consistiriam na adequação curricular e na qualificação dos professores

Entre os educadores predomina a convicção de que o currículo atual deve ser refeito para levar a Escola Fundamental a atuar como fator de integração dos futuros cidadãos à sociedade. Entre outros, o educador Cláudio de Moura Castro tem chamado a atenção para o fato. O objetivo é eliminar as distorções que se estratificaram com o tempo. Assim, ensina-se matemática moderna na Escola Fundamental por causa do exame vestibular. O mesmo ocorre em relação a outras disciplinas, notadamente as científicas.

O ensino precisa ser contextualizado como, aliás, é recomendação expressa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É ainda o Prof. Moura Castro quem adverte sobre a necessidade de serem revistas certas concepções pedagógicas que subestimam o emprego de meios modernos, como a utilização de vídeos, na transmissão de conhecimentos.

É evidente que todos os esforços precisam ser envidados em prol da qualificação dos professores. Contudo, trata-se de um longo caminho a percorrer, sobretudo em decorrência dos baixos níveis de remuneração. Em relação a esse aspecto, seria imprescindível fixar-se um prazo para correção dessa anomalia. Nos países desenvolvidos --que têm essa condição em certa medida pelo cumprimento das funções atribuídas à Escola Fundamental-- o professorado da escola pública fundamental inclui-se entre os melhor remunerados.