

Editorial

Raros são os periódicos com a permanência da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – a RBEP, da qual comemoramos, com este número especial, os 60 anos de existência – e mais raros ainda os que tiveram a contribuição de autores que se tornaram referência intelectual e científica, como é o seu caso. Além de publicar os primeiros estudos e relatos de pesquisas que iriam contribuir para a instituição de disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Biologia Educacional, a História da Educação e a Filosofia da Educação, ampliava, ao mesmo tempo, o diálogo entre os que tratavam das questões políticas para a universalização do ensino no País. Esta é uma das razões que justificam estudos sobre a RBEP, inclusive o de Rothen, aqui publicado nas páginas 189-224, que apresenta uma história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tendo a RBEP por “fonte principal”.

A aspiração de autonomia relativa do Inep ante os governos expressa-se na RBEP, cujos editores procuraram sustentar sua independência editorial em momentos históricos os mais difíceis, o que a torna um instrumento ímpar na sua especialidade. O número crescente e a consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação produziram pesquisadores e uma vasta bibliografia, inclusive uma pletera de periódicos dedicados à Educação inimaginável antes da década de 1980.

Atualmente a RBEP concorre com mais de 100 periódicos nacionais dedicados exclusiva ou parcialmente ao tema Educação e às ciências que tratam da educação escolar e não-escolar, e, mesmo sofrendo oscilações, tem preservado os critérios de boa qualidade acadêmica na seleção de artigos, mantendo-se como uma referência importante para a comunidade.

O atual Comitê Editorial dos periódicos do Inep, desde sua primeira reunião, resolveu que a comemoração dos 60 anos da RBEP seria um número especial que reproduzisse artigos que marcaram época. Adotamos um critério simples: republicar artigos que assinalam o início de debates relevantes no cenário brasileiro. Esperamos ter realizado uma seleção significativa que possibilite uma construtiva reflexão a respeito da educação no Brasil de hoje.

Ao ler o título do artigo “A administração pública brasileira e a educação”, pode-se julgar que se trata de um documento de menor relevância, voltado para a organização do trabalho administrativo em seu sentido mais imediato. Seria um documento próprio de um diretor de alguma unidade administrativa a concitar seus subordinados a modificarem suas práticas. Neste caso, Anísio Teixeira teria feito publicar seu artigo, por ser diretor do



Inep, com vista ao público interno do Instituto. Basta começar a leitura para verificar que ele toca numa questão crucial e extremamente atual: a racionalização do trabalho, em qualquer setor, não requer “antes produtos estandardizados do que produtos diferenciados” (RBEP, n. 61, p. 3). Muito antes do debate contemporâneo a respeito do atendimento do cliente, da diversificação dos produtos sem perda da eficiência técnica, Anísio Teixeira dizia que não lhe parecia impossível tal modo de produzir, uma vez que “nada há na ciência que impeça o desenvolvimento de uma tecnologia para pequenas organizações, em oposição à atual, para produção em massa” (ibidem). A padronização e a centralização industrial são “mais uma conseqüência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal” (ibidem). No entanto, as conseqüências são tomadas como sendo o modo ideal de administrar toda e qualquer organização, instituindo-se como “natural”, “necessário”, que deve alcançar as “organizações políticas e de serviços públicos” (p. 4). Caso isto se faça por inteiro, “temos nada mais nada menos que totalitarismo” (ibidem). Não é preciso muito mais para instigar um diálogo com Anísio Teixeira sobre a questão da racionalidade técnica.

Um dos marcos da historiografia da educação no Brasil é o trabalho de Jayme Abreu, apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária (Santiago, Chile, 1955), publicado na RBEP nº 58, intitulado “A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais)”. O ensaio de Jaime Abreu procura identificar as características mais determinantes do “ensino secundário” em nosso País, recorrendo tanto à história das instituições quanto a um levantamento da situação daquele “ramo de ensino” a partir de sua experiência como inspetor do ensino secundário. Cabe uma explicação aos leitores contemporâneos: o cargo de Inspetor de Ensino requeria ampla e rigorosa formação acadêmica, pois quem o exercia supervisionava o ensino nas escolas com vista a manter sua unidade em uma circunscrição ou região. Atualmente, em muitos Estados da Federação, confunde-se aquela nomenclatura com a de “inspetor do ensino”, auxiliar que mantém a disciplina nas escolas. Pode-se dizer que o trabalho apresentado por Jayme Abreu, expressão de sua experiência como inspetor e de suas investigações históricas, inaugura o que, depois, veio a ser denominado “estudo etnográfico”. Jayme Abreu considerava, entre outras características, que havia “uma conjuntura típica de desarmonia entre uma superestrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção” (p. 28, na edição original). Suas críticas foram ratificadas por muitos outros que se envolveram no movimento pela reforma do ensino que culminou, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). A caracterização da *cultura brasileira* como sendo “verbalista”, em que “a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental” (p. 29), encontra-se em Abreu, mas vem de muito antes, pois já estava presente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Esta caracterização é um consenso que se tornou uma certa “consciência” ou um “senso” comum de uma comunidade. Outras semelhantes permitiram aquele movimento de reforma, mas o artigo de Jayme Abreu forneceu elementos empíricos que faltavam para justificar a ação política. Mudar a educação escolar, para realizar uma mudança social significativa, é o tema recorrente, tratado por Anísio Teixeira, por exemplo, no artigo anterior.

J. Querino Ribeiro, em seu artigo “Planificação educacional (planejamento escolar)”, publicado no número 84, inicia por uma busca de consenso terminológico que aproxima o empreendimento escolar ao das empresas modernas, que requerem planejamento segundo suas características. O planejamento requer, em qualquer dos casos, uma “filosofia” e uma “política de ação” que orientam as etapas do processo administrativo. De sua



perspectiva, o planejamento escolar no Brasil ainda não é exequível, uma vez que carece de “uma filosofia e de uma política de educação definidas; falta de decisão efetiva dos que têm os poderes e os meios de ação”, que se aliam às “condições geográficas, históricas e sociais do país” (p. 47). No entanto, à época, Ribeiro identificava as condições para a superação daquelas carências no processo de “urbanização, industrialização e democratização”, para concluir que “a escolarização moderna de sentido democrático só pode efetivar-se em termos de empreendimento público do tipo da empresa econômica” (ibidem). Mas qual empresa? A centralizadora? Pela crítica que Ribeiro apresenta ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à época em tramitação no Congresso Nacional, parece que não deveria ser assim, pois ele tratava de “minúcias que as diferenças regionais não poderão [poderiam] comportar” (p. 46).

Em nossos dias podemos contrastar as posições de Teixeira e Ribeiro, explorar as nuances das posições políticas sobre a educação escolar que opõem a centralização, similar à realizada pela legislação do Estado Novo, e a descentralização e autonomia, que aparece no discurso do então diretor do Inep, bem como no do professor da USP – debate que parece encerrado, mas que sempre está em cena.

O tema centralização *versus* regionalização ou a autonomia relativa das instituições escolares é o pano de fundo do artigo “Escola primária para o Brasil”, escrito por Paulo Freire na RBEP nº 82. Este considera que o País transita de uma “sociedade fechada” para uma “aberta”, apoiando-se em Karl Popper (ver a nota 5 do artigo) para caracterizar a primeira. Na “sociedade fechada” ou “sociedade tribal” não há diálogo, logo não há problematização. Nela, “um dos pólos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu ‘tratamento’, deixa-o passivo e ‘acomodado’. Domesticado. No ‘ditado’ ou na doação se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a racionalidade com que o homem se humaniza” (p. 17). Em tal conjuntura, a escola primária caracteriza-se pelo “exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a ‘inserção’ no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança” (p. 21). Mais adiante, encaminhando suas conclusões, Paulo Freire dirá que “a tarefa de nossa escola é, pois, muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar” (p. 31). Ela requer que se rompa o “círculo vicioso” em que se encontra a “escola primária”, o que é factível por meio da integração da escola em seu contexto imediato, estimulando a participação dos pais na vida escolar. Termina afirmando que a escola existente parece às vezes “tão fora de tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma” (p. 33). A caracterização do distanciamento da escola em relação à sociedade imediata, bem como do “verbalismo” de seu ensino, é comum aos autores da época, entre eles Jayme Abreu, como vimos. Freire, além disso, apresenta uma caracterização do modo de vida no Brasil: este expressa o de uma “sociedade fechada”, tal como a definira Karl Popper. A crítica do autoritarismo alcança a escola primária, requerendo medidas políticas que “abram” a escola para a vida social.

Se a escola aparece como um “fantasma” por estar presa a um ideal de cultura que ultrapassa as condições locais, então é preciso compreender o seu papel na vida social brasileira. Este um tema que vem de longe, desde antes da República. Fernando de Azevedo, autor consagrado pelo seu *A Cultura Brasileira* (1943, em três volumes), retoma o tema em uma conferência proferida no Ministério das Relações Exteriores e publicada depois no número 21 da RBEP, sob o título “O nacionalismo e o universalismo na cultura”. Após recordar suas oscilações a respeito da carreira a seguir, elogia o Ministério das Relações Exteriores, entre outras razões, por contar com um instituto de ensino, cultura e pesquisa no qual não se perdeu “o culto do humanismo, considerado como um instrumento de



libertação” (p. 423). Declara seu “gosto pelo universal”, que põe em pauta “o problema da cultura, nos seus aspectos nacionais e humanos ou das relações do humanismo e do ideal nacional” (p. 424). Azevedo acentua que o Brasil, à semelhança dos Estados Unidos, realizou a “formação secular do povo” a partir de “uma constante miscigenação, de raças e de culturas”, resultando na “democratização social” e em um “sentido nacional do brasileiro que se formou, em conseqüência, como observa Gilberto Freyre, ‘temperado por uma simpatia tão larga pelo estrangeiro que importa em universalismo’, pelo que se garante contra a “irrupção e preponderância do nacionalismo exagerado sobre as tradições tendenciais universalistas” (p. 437-438). Mais uma vez ouvimos os ecos da ideologia do *caráter nacional brasileiro*, bem como do de outros povos (ver p. 432-435, sobre as mentalidades). Por certo, um discurso epidítico. Como tal, afirma e reafirma valores ante um auditório especial: o do Ministério das Relações Exteriores. Universalismo e nacionalismo não são incompatíveis, pelo contrário. O primeiro origina-se do segundo; ao se reconhecer que o estranho/estrangeiro também é humano, logo todos o somos, pois, como afirma Paul Fauconnet, chamado em presença pelo conferencista, “cada nação tem o seu humanismo que se reconhece no fundo de seu próprio espírito”. A alma ou *mentalidade* nacional é fundamentalmente humanista, logo universalista, ainda mais naquele momento em que o florescimento das ciências e técnicas exigia uma revisão do humanismo, conforme problematiza Léon Brunschvicz. Se a ciência é demasiadamente analítica, não seria o caso de fazer o caminho inverso, da análise para a emoção? Tal caminho implica abrir-se ao estranho, ao estrangeiro, o que é imperativo aos diplomatas, mas não alheio à alma nacional. Azevedo tem a esperança de que “o homem de nosso tempo, ‘sorvendo na sua própria fonte as inspirações originais do espírito ocidental’, [tente realizar] o esforço de lhes renovar o poder, combinando-as ao fogo do pensamento, com a vasta matéria fornecida pela experiência oriental” (p. 440).

A caracterização da ciência como atividade desprovida de emoção, analítica e fria, estabelece que ela necessita de um contraponto, a emoção, o sentimento, que pode ser encontrado em povos menos dominados pela analiticidade da cultura ocidental. Neste âmbito, pode-se propor uma ciência da educação? Se a educação é uma atividade cultural que ou emerge do contexto imediato ou realiza a integração da educação em uma cultura universalista, então as ciências que tratem daquela prática só podem ser as sociais. Mas isto seria manter o *status quo*, quando este precisa ser modificado. Este o tema de Florestan Fernandes em seu artigo “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, publicado na RBEP número 75.

Note-se que se trata de duas práticas: a “ciência aplicada” (qualquer uma delas) e a “educação” como “fatores” de um processo de “mudança cultural”. Não está em questão a factibilidade de uma ciência da educação, nem se discute as ciências da educação. Florestan Fernandes considera que os professores necessitam conhecer as ciências sociais para melhor agirem como educadores, auxiliando com isto no processo de produzir uma mudança cultural desejável. “A ciência aplicada e a educação”, diz Florestan Fernandes, “receberam, na civilização tecnológica e industrial, um desenvolvimento que exprime a interdependência de duas ordens contraditórias de condições e de fatores” (p. 44). Uma destas ordens é a “consciência racional dos fins, dos meios e das condições ideais para pô-los em prática: a natureza abstrata do saber científico-positivo ou dos raciocínios baseados em sua aplicação favoreceu a acumulação rápida de conhecimentos sobre os alvos que devem orientar, racionalmente, a ação humana nessas esferas”; outra, “no plano da consciência social [...]: o grau de secularização das atitudes e da racionalização dos modos de perceber ou de explicar o mundo revelou-se insuficiente para criar [...] alvos coletivos



de aproveitamento racional das potencialidades socioculturais da ciência aplicada e da educação” (ibidem). O cientista social apresenta-se como o que pode auxiliar no processo de articulação de tal polaridade, especialmente no planejamento educacional. Para Fernandes, “o sucesso ou o insucesso dos planos educacionais não constitui função exclusiva da eficácia prática de conhecimentos específicos, fornecidos aos educadores pelos cientistas sociais” (p. 77). Florestan Fernandes, como muitos outros no Brasil e no exterior, depositava suas esperanças na “mudança cultural provocada”, cujos agentes seriam os cientistas e os educadores. O artigo que reproduzimos é uma espécie de manifesto-programa de tal linha de trabalho a ser desenvolvido pelas Ciências Sociais no Brasil.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* já apresentara tal perfil, e suas repercussões foram analisadas por Paschoal Lemme na RBEP número 150. O *Manifesto dos Pioneiros* veio à luz em 1932, num momento em que havia a “ânsia de transformação” social no País, que alcançou os “setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura” (p. 259). Paschoal Lemme mostra as raízes do ideário defendido pelos “pioneiros” para, em seguida, afirmar que se as “aspirações não se concretizaram, não se deve debitar aos educadores o fracasso...” (ibidem). Para Lemme, as razões para o fracasso encontram-se na pressuposição da “existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (p. 267). Uma vez que a sociedade brasileira não atende ao pressuposto, nem à época do *Manifesto* e nem hoje, então o ideário apresentado não tem como se realizar. Seria o caso de uma idéia fora de lugar? Os *Pioneiros* teriam deixado de ver que a sociedade brasileira não atendia aquele pressuposto ou desejavam alterá-lo pela ação educacional?

Finalmente, cabe recordar a posição de Anísio Teixeira a respeito da administração pública, ao salientar que as dificuldades que enfrentamos originam-se em uma “concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que o orientem” (RBEP, n. 61, p. 21). Caso assim se considere, então o problema chave não seria legislativo nem imediatamente administrativo, mas o de formação dos educadores. Podemos, finalmente, nos perguntar: quem educa os educadores?

Tarso Bonilha Mazzotti
Do Comitê Editorial da RBEP