

## Educação e projeto nacional

César Benjamin

Revista Politika n. 3, março-abril de 2016

**1. Os economistas ganharam uma centralidade abusiva no debate contemporâneo**, ao mesmo tempo em que sua visão se tornava cada vez mais estreita. Se o território do Brasil fosse outro, nada mudaria nos modelos que usam, pois eles ignoram o espaço. O longo prazo – a verdadeira escala temporal em que as nações se constroem – foi substituído pelo tempo curto das operações financeiras. E as pessoas, quando muito, tornaram-se meros coadjuvantes, na condição de força de trabalho ou de consumidores. É um pensamento pobre, que esquece as múltiplas dimensões da sociedade e destaca apenas o que afeta os negócios.

Tal contexto contamina também o debate sobre educação. Falamos muito no papel da educação no crescimento econômico, quando deveríamos fazer a abordagem inversa. Pois economia é meio, educação é fim. O aumento da capacidade produtiva só

tem sentido se criar condições materiais para as pessoas se libertarem de uma existência estreita, repetitiva e cansada, de modo a poder se dedicar, cada vez mais, a obter conhecimentos, prazer estético e transcendência, atividades humanas por excelência, que em grande medida dependem de aprendizado.

Um povo que alcança alto padrão educacional e cultural também é mais capaz de edificar uma economia moderna e produtiva, é claro, pelo simples fato de que esse tipo de economia é uma das expressões de certo grau de civilização. Mas isso não é o mais importante. Quando a demanda por educação ganhou força no mundo moderno, essa correlação ainda não era sequer cogitada.

**2. A proposta de dar educação formal a toda a população** é uma extravagância das sociedades contemporâneas, quando comparadas às que existiram na pré-modernidade. Nenhuma sociedade anterior havia disseminado essa prática, nem mesmo a Grécia clássica, cuja herança cultural nos marcou tão profundamente. A educação formal sempre foi restrita a pequenas elites ou a grupos fechados, especialmente os religiosos.

Na Europa, centro do moderno sistema-mundo, essa mudança envolveu diversos acontecimentos e processos. Podemos vê-la despontar já na Reforma Protestante, com a ideia de que todo cristão deve ser alfabetizado para poder ler a Bíblia. Ela amadurece intelectualmente no século XVIII, durante o Iluminismo, quando se fortalece a ideia de refundar a sociedade sob o predomínio da razão, em vez da tradição. Rousseau, fazendo a crítica a Hobbes, destaca o papel fundamental da educação.

Hobbes havia proposto um modelo histórico estilizado para explicar como e por que a humanidade deixara para trás o estado de natureza, marcado pela luta de todos contra todos em busca do próprio prazer, e ingressara no estado civil, no qual a vida social é regulada por instituições estatais. Para ele, a própria dinâmica do estado de natureza conduz a esse salto, pois a luta sem fim acaba por se tornar desvantajosa para todos. A paz se impõe como necessidade primeira. Por isso os indivíduos – que, em Hobbes, se movem a partir dos sentimentos do desejo e do medo – são levados a renunciar à liberdade e a reconhecer um poder disciplinador, o Leviatã, que se impõe pela força, a qual institui o direito.

Rousseau critica essa formulação. Para ele, ceder à força é um ato de necessidade e prudência, de modo que o “direito do

mais forte”, de Hobbes, lhe parece uma expressão sem sentido: a força cria situações de fato, mas não estabelece o direito. Como o retorno ao estado de natureza é impensável, impõe-se a necessidade de buscar outro fundamento para a vida em sociedade, de modo a torná-la compatível com a liberdade. Problema difícil, talvez insolúvel, que continua atual.

Para resolvê-lo, Rousseau propôs que liberdade é obediência espontânea às leis que expressam a vontade geral, “a razão em sua dimensão prática”. Kant retomou esse caminho ao tratar do imperativo categórico: a condição para uma sociedade livre é que os homens, agindo livremente, aceitem limitar a própria liberdade.

Isso exigia formar homens dotados de sentimentos muito mais amplos e mais complexos que o desejo e o medo primitivos, de Hobbes. Daí a importância da educação, considerada desde então como condição para que possa existir uma convivência, ao mesmo tempo, regulada e livre.

**3. As condições políticas para realizar a revolução educacional** na Europa demoraram a chegar. Surgiram, paradoxalmente, a partir de uma mudança no modo de fazer a guerra. Até o fim do século XVIII, as guerras europeias eram travadas por exércitos

profissionais, formados por mercenários a serviço de imperadores, príncipes, duques e barões. Logo depois da Revolução Francesa, a nobreza europeia lançou suas tropas mercenárias contra a jovem República. Elas chegaram vitoriosas às portas de Paris, levando os revolucionários a convocar um alistamento geral – *“levée en masse”* – para formar um exército de cidadãos. Quinhentos mil franceses foram alistados. Não eram soldados profissionais, mas inverteram o curso da guerra.

Napoleão Bonaparte herdou essa experiência. Formou grandes exércitos de massas e com eles alterou profundamente a geopolítica continental. Terminadas as guerras napoleônicas, as nações europeias não podiam mais se defender e sobreviver se não contassem com infantarias extensas. A época da guerra mercenária chegara ao fim. Agora, o desafio era formar exércitos de cidadãos, muito maiores. Ele continha uma premissa: formar cidadãos.

Para isso, a Europa generalizou dois grandes processos no século XIX. O primeiro foi a supressão dos direitos feudais remanescentes, o que incluiu, em muitas regiões, reformas agrárias. O segundo foi a criação dos sistemas de educação de massas. Pois a consolidação das nações modernas pressupunha a existência de grandes contingentes humanos dotados de um novo tipo de identidade, a identidade nacional. Para afirmá-la, os

Estados nascentes ou em via de consolidação criaram instituições voltadas a unificar as línguas, descobrir e disseminar uma literatura, elaborar e contar a história de um passado comum, difundir a ideia de direitos e deveres, e assim por diante.

Isso não se fez sem debate. Na época, muita gente defendia que educação para todos era uma miragem, um sonho inconsequente, pois educação formal é um processo prolongado, difícil e caro. Não fazia sentido imaginar que todos coubessem nele. Depois, quando a nova ideia se afirmou, outras vozes se levantaram para defender a criação de sistemas diferenciados, lembrando que a grande maioria das pessoas estava destinada, desde cedo, ao trabalho manual nas minas, nas fábricas e na agricultura. Só uma pequena minoria participaria do mundo da administração, da direção, do planejamento. Os sistemas educacionais deveriam incorporar essa desigualdade *de facto*, oferecendo a todos uma educação compacta, rápida, básica, elementar, e a alguns, uma educação completa, voltada a um domínio mais amplo da cultura e da técnica.

Numa Europa convulsionada por lutas sociais prevaleceu a ideia mais ousada e mais progressista: oferecer educação para todos em instituições estatais planejadas para disseminar uma base cultural comum, tendo em vista constituir e consolidar

“comunidades imaginadas” – as nações – bem maiores e mais complexas que as comunidades tradicionais.

Em vários casos, de muitos povos era preciso fazer um só. Mazzini viu bem o problema. Logo depois da unificação política da península italiana, em 1870, escreveu: “Fizemos a Itália. Agora precisamos fazer os italianos.”

Nascem nesses contextos os sistemas públicos de educação de massas, instituições dos Estados nacionais.

**4. O Brasil não acompanhou nenhum desses processos,** nem mesmo remotamente. Nossa agenda do século XIX foi outra: na primeira metade, o jovem Estado brasileiro cuidou, antes de tudo, de preservar a unidade territorial contra as fortes tendências à fragmentação do país; na segunda, tateamos para realizar uma abolição “lenta, gradual e segura” da escravidão, de modo a não desarticular a economia primário-exportadora baseada na grande propriedade.

Na época em que a Europa universalizava a escola pública, o Brasil não saiu do lugar. Nossa tradição já não era boa: em contraste com as colônias da América espanhola, a América portuguesa nunca teve uma universidade para formar os próprios quadros. As universidades do México e de Lima foram

fundadas ainda no século XVI, e as das demais capitais seguiram-se a elas. Todos os vice-reinados da Espanha tinham uma estrutura de governo e uma universidade, em torno das quais gravitava uma elite local.

A elite brasileira era levada a estudar em Coimbra e permanecia muito tempo na Metrópole, onde se integrava ao aparato do Estado português. Retornava ao Brasil nessa condição, como mostra a trajetória de José Bonifácio. Na época colonial, o único grupo que disseminou alguma educação formal foram os jesuítas, expulsos em 1750. Depois disso, a questão da educação praticamente desapareceu do horizonte brasileiro por muito tempo, mesmo depois da Independência. Não fazia sentido pensar em educação de massas em uma sociedade que continuava, tardiamente, escravista.

Praticamente nenhum avanço houve durante o longo reinado de Pedro II, não obstante sua imagem de aristocrata bom, amante da cultura e das artes. O imperador fundou uma escola para cegos, outra para surdos-mudos, por caridade. Algumas escolas foram abertas com doações de pessoas. Mas sistema público de educação, como política de Estado, isso não existiu.



**5. A agenda brasileira do século XIX destoou** da agenda dos países que ocupavam o centro do sistema-mundo ou dos dois – Estados Unidos e Japão – que conseguiram penetrar nele. Nos países centrais, de diferentes maneiras, com diferentes ritmos, predominaram as revoluções educacionais, as reformas agrárias e a industrialização. No Brasil, no mesmo período, cuidamos da unidade territorial e do problemático prolongamento da escravidão. Não vivemos a fase da educação de massas como formadora da nação.

A situação não mudou nas primeiras décadas do século XX, pois a proclamação da República, em 1889, não alterou as condições estruturais do país. Permanecemos primário-exportadores, e o fim da escravidão, sob hegemonia conservadora, manteve a brutal segregação social. Continuamos sem políticas de Estado para a educação, ainda considerada uma questão particular ou, no máximo, afeita a poderes locais.

As novidades que surgiram na década de 1920 não vieram do Estado, mas da própria sociedade. Movimentos sociais, culturais, políticos e político-militares colocaram na agenda brasileira dois temas até então negligenciados: identidade e desenvolvimento. O povo brasileiro começou a emergir como produtor de cultura, e nossa “vocação agrícola” passou a ser contestada pelos defensores, civis e militares, da indústria. O

Brasil se reconhecia, cada vez mais, como um país atrasado, desafiado a apressar o ritmo da própria história.

A Revolução de 1930 foi herdeira desses movimentos e se tornou o marco inaugural de uma refundação do Estado brasileiro. Isso se traduziu, entre outras coisas, na criação do Ministério da Educação e na formulação das nossas primeiras políticas educacionais. Com muito atraso, o Brasil iniciou a formação sistemática de professores, tendo em vista implantar uma rede pública de ensino que, com o tempo, iria se universalizar. Sonhamos com uma educação unitária e para todos, seguindo a melhor tradição europeia.

A construção desse sistema, também aqui, experimentou tensões. Uma delas foi a oposição entre a ideia de uma educação clássica, humanista, generalista, e a de uma educação prática, diretamente voltada à inserção das pessoas no mundo do trabalho. A concepção clássica predominou, mas, ao longo do ciclo desenvolvimentista, também ganhou força a associação direta entre esforço educacional e desenvolvimento econômico, inclusive como forma de legitimar o primeiro. Nas décadas de 1940 e 1950, isso coincidiu com a difusão mundial da ideia de que os processos de desenvolvimento dependem do que se convencionou chamar de “capital humano”. Fundaram-se escolas técnicas, cresceu o chamado “Sistema S”, com Senacs e

Senais, seguindo a concepção de que a educação deveria formar a mão de obra necessária ao desenvolvimento, especialmente à indústria.

Não chegou a haver um conflito entre as duas concepções, pois todos os tipos de escolas se multiplicaram. Por trás delas, e de outras instituições igualmente jovens, havia um Estado nacional em construção. Ele criava e reproduzia as condições gerais em que as instituições parciais – da cidadania, do desenvolvimento, do controle, da vigilância e da punição – se apoiavam.

Por sua abrangência, sua capilaridade e seu papel, a rede de escolas públicas foi a mais importante criação desse Estado. Pela primeira vez, milhões de crianças e jovens passaram a compartilhar, todos os dias, os mesmos espaços estatais obrigatórios. Educá-los era, antes de tudo, forjar neles uma consciência nacional e transmitir certos saberes, tidos como necessários e consolidados. A narrativa de um passado comum, que conferia sentido ao presente, e o domínio da língua e da escrita eram as etapas iniciais desse processo de formação.

**6. O ciclo desenvolvimentista**, como se sabe, terminou na década de 1980. Graças ao seu impulso, na década seguinte o

Brasil conseguiu universalizar, ou quase, o acesso às escolas de primeiro grau. Além disso, expandimos significativamente as redes de segundo e de terceiro graus, de modo que, na virada do século, entrar na escola deixou de ser a grande barreira. Importante vitória.

Mesmo assim, todos reconhecem que a educação brasileira permanece um problema não resolvido. As evidências disso se multiplicam nos indicadores de qualidade. Um teste recentemente aplicado em uma amostra muito significativa – 338 mil alunos do segundo ao quinto ano em 350 municípios espalhados por 21 estados – mostrou que 70% das crianças e jovens das escolas públicas permanecem analfabetos, independentemente da série em que estão. Mais da metade dos alunos do quinto ano foram classificados assim. As avaliações internacionais que aferem o domínio dos fundamentos da matemática nos colocam, invariavelmente, nos últimos lugares, ao lado de países muito mais pobres. Professores lamentam a quantidade de analfabetos funcionais em universidades.

Nosso povo não domina nem a língua e a escrita, nem o mais elementar manejo dos números. Assim, toda a estrutura educacional do país, do primeiro grau à universidade, fica comprometida, pois isso é a base do que vem depois.

**7. Temos escolas para todos,** ou quase todos, mas não conseguimos disseminar educação. O debate sobre isso limita-se às reivindicações de mais recursos e mais “vontade política” para reverter esse quadro. É uma abordagem pobre. A crise da escola reflete questões bem mais profundas.

Vimos que a educação de massas se afirmou no século XIX, quando foi associada à consolidação das nações, mas o Brasil não viveu essa experiência. Depois, ela se legitimou ao ser considerada parte essencial de projetos nacionais de desenvolvimento. Pegamos carona nessa concepção, mas ela caducou, pois nas últimas décadas o Brasil se acostumou a viver sem projeto.

Como parte dessa deriva, abandonamos, na prática, o sonho de uma educação unitária, voltada para formar cidadãos, pois recriamos as escolas de pobres (públicas) e as escolas de ricos (privadas), ou seja, aquela educação compacta para muitos e extensa para poucos, que a Europa recusou no século XIX. As classes média e alta voltaram a considerar a educação um assunto privado, cuja função é garantir, aos seus filhos, *status* e acesso a uma renda diferencial. As boas escolas passaram a ser vistas como empresas especializadas em prestar um serviço, a capacitação para um mercado de trabalho excludente e

competitivo. Separam, em vez de promover o encontro. É uma enorme mutação ideológica no conceito de educação.

A escola pública ficou órfã, pois o Estado que a concebeu e a sustentava, material e ideologicamente, já não articula as práticas sociais dominantes. Em seu lugar entrou o mercado, com seu apelo concorrencial, sua volatilidade, sua velocidade. Nesse contexto, a maioria dos jovens não é levada a desenvolver uma subjetividade cidadã, não reconhece conhecimentos consolidados, não vive a expectativa de um futuro em construção. O tempo deles é agora. No lugar de leis gerais, típicas da cidadania, valem as regras que o próprio grupo estabelece em cada momento.

Se tudo é cambiante, nada é relevante. E numa sociedade em que todos têm alguma informação sobre qualquer assunto, o que importa é opinar, não conhecer.

Tudo isso questiona o estatuto da escola. Sem poder cumprir suas antigas funções de disciplinamento e preparação para a cidadania, e sem condições para se integrar à desenfreada dinâmica mercantil, a escola pública entrou em um regime de funcionamento cego, próximo à anomia. Não tem papel claramente definido, a não ser o de depósito de crianças e jovens.

O desafio tradicional dos professores era descobrir como ir além de uma simples aula, tendo em vista superar a rotina instituída; hoje, o mais das vezes, o desafio é conseguir dar uma aula. Há um choque de subjetividades nas escolas, até aqui insolúvel. Os professores ainda são formados para servir à subjetividade cidadã, enquanto os alunos, cada vez mais, são portadores de uma subjetividade midiática, imagética, errática, que não facilita a permanência produtiva em uma sala de aula. Não se trata de uma anomalia específica ou de despreparo individual de um ou outro estudante. É de condições sociais que estamos falando.

**8. É hora de repensar fundamentos.** Para que, afinal, precisamos de escola pública? Para educar as pessoas. Mas o que isso significa?

O ser humano não apenas age, como os demais animais, mas interpreta sua ação. Todas as ações humanas são ações interpretadas, e todas resultam de alguma interpretação prévia. Educar é atuar sobre os sistemas de interpretação construídos pela imaginação de cada um, o que nos remete ao universo simbólico, que é constitutivo da nossa existência tanto quanto o nosso corpo físico.

No ser humano, ser e dever-ser são aspectos indissolúveis. Este é o fundamento ontológico da ética. *Ethos*, em grego, designa a morada do homem. Se a palavra tomou um significado mais amplo, é porque os gregos da idade clássica enxergaram uma verdade que convém jamais esquecer: seres vocacionados para a liberdade são livres para se destruir. O espaço do mundo só se torna seguro e habitável, para esses seres, se eles se abrigarem na sua morada, o domínio do *ethos*.

O espaço da liberdade humana não é aquele em que cada um faz o que quer, ou faz o que é capaz de fazer, em desabalada competição com os demais. É aquele em que o potencial criador das pessoas se exerce de maneiras culturalmente delimitadas, socialmente legítimas, em que o certo e o errado, o bem e o mal estão definidos com suficiente clareza. Esse espaço não é rígido e imutável, é certo, mas precisa existir sempre. Fora dele, o que se tem é anomia.

Ao contrário do que imagina o senso comum, isso é cada vez mais importante. Graças à racionalidade técnica e instrumental, tão a gosto dos economistas, os perigos externos – as intempéries, os predadores, a falta de alimentos – praticamente não nos ameaçam mais. Mas essa racionalidade é insuficiente – e pode ser contraproducente – para enfrentar os nossos maiores desafios atuais. Nossa existência só está ameaçada por nós



mesmos, pela nossa incapacidade de construir, em paz, uma vida em comum.

Uma sociedade que perde a capacidade de se comunicar dialogicamente – estabelecendo valores e fins compartilhados, diferenciando o bem e o mal, fixando comportamentos legítimos – acaba por se destruir. Perde o direito à liberdade, pois recria multidões hobbesianas, movidas apenas pelo desejo e o medo. Isso chama o Levitã.

Permanece insubstituível o papel da educação e dos educadores, pois os sistemas educacionais estão entre os últimos espaços que ainda podem fazer prevalecer a racionalidade comunicativa, cultivando a memória e valorizando a linguagem centrada na razão e na palavra, a linguagem humana por excelência. Nesses espaços, cada vez mais raros, as interações humanas podem existir sem que estejam dominadas pela unidirecionalidade e a velocidade, típicas da comunicação de massas.

Formar cidadãos, não consumidores passivos e frustrados, continua a ser o insubstituível papel da rede pública de educação. Mas ela não conseguirá renascer sozinha, pelos próprios esforços, independentemente de quanto dinheiro se gaste. Filha de um projeto nacional, ela depende dele para

recuperar sua razão de ser. A falta de projeto é mais angustiante que a de dinheiro.