

Universidade. É que, como foi dito na solenidade de posse dos novos dirigentes, “esta Universidade chegou a uma posição histórica em que não conjuga apenas verbos como criar, inaugurar, começar; nela já não se iniciam jornadas, apenas. Atingimos um estágio em que podemos falar também de continuar e prosseguir, afirmando, com o simples emprego de tais palavras, que possuímos a riqueza da experiência e da tradição”.

O Reitor Marcionilo de Barros Lins continua pessoalmente na direção superior de ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS, o que indica a atenção que lhe merece este órgão.

Educação nos Estados Unidos e no Brasil

(IMPRESSÕES DE UMA VIAGEM)

CARLOS FREDERICO MACIEL

Em outubro do ano passado, eu tive que dar uma porção de aulas extras e antecipar alguns exercícios escolares, porque iria à California, em novembro. Na volta, minhas alunas me faziam as perguntas costumeiras: se eu gostei, o que vi, se tem o que aprender, etc. Como já não havia mais aulas, deixei de fazer-lhes, então, um relato a que elas tinham direito. Tenho, agora, um pretexto para fazer o convencional relatório de viagem que, por sua vez, me permite desincumbir-me do agradável dever de agradecer e dar testemunho da perfeita cortezia com que nos cumularam os patrocinadores de nossa estada em San Diego e na California em geral, muitos deles bons amigos do Brasil onde já estiveram servindo.

Devo começar pela pergunta mais preliminar e banal que, ao mesmo tempo, me dá oportunidade para uma explicação de ordem pessoal. Se gostei? Gostei e muito. Alguns amigos surpreenderam-se com isso porque sabiam que eu recusara oportunidades de ir aos Estados Unidos e interpretaram que durara pouco minha possível idiossincrasia contra o país. Acontece que eu não a tinha. O que me fazia resistir à viagem era antes, além de questão temperamental, alguma dose de quixotesco protesto contra o que eventualmente constitui, como subproduto, um processo de compra de consciência, da parte do governo americano, através dessa sistemática e cuidadosa persistência em levar tudo quanto é brasileiro que esteja em algum posto-chave, para importar alguma influência cultural. Acabei cedendo também (1).

(1) Eu tenho medo de engrossar a lista, na área da educação, das pessoas que dizem: “eu vi nos Estados Unidos...”

Por outro lado, a gente tem a impressão de que é um perigo mandar certas pessoas ao Estados Unidos. Elas vão, passam três meses, na volta introduzem uma reforma do ensino.

Acho que não se pode deixar de gostar da Califórnia, já por sua beleza natural e seu céu "cor de maio", já por seu muito alto padrão de civilização, sendo, como é, talvez o Estado maios rico do país mais rico do mundo. Além do mais, a Califórnia é hoje um dos focos de uma possível revolução social

que está começando, segundo Galbraith, Brzezinski (2), e que também enxerga o polemista francês J. Revel, quando vê na contestação que se desenvolve na Califórnia e em New York, mais gravidade do que nos "ismos" franceses. O protesto, a crítica, a revisão que se desenvolve, hoje, em certos grupos americanos, entre eles os estudantes da Califórnia, nos dispensam, aliás, da preocupação que parece necessária a certas pessoas de apontar traços negativos da civilização que os americanos criaram e estão exportando.

A propósito, essa preocupação de exorcismo parecia-me, por vezes, estar presente em certa pressurosidade com que alguns brasileiros aproveitavam oportunidades de ratificar algum ponto de vista acerca de algum traço negativo americano ou, ao contrário, de lembrar que aqui no Brasil também tem isso ou aquilo. Por exemplo, é pacífico que o Brasil tem uma extraordinária superioridade sobre os Estados Unidos no que diz respeito ao problema racial. Mas o que me parece é que o ponto que parecia importante tentar observar, (nós estávamos lá como observadores), não era que lá existe ainda a segregação, ou a discriminação, por vezes o ódio. A nós brasileiros, em função do Brasil, parece-me que era mais importante meditar que no Brasil ainda existe preconceito racial, por vezes forte: em São Paulo, por exemplo. Parece-me que mais honesto do que a propaganda, tranquilizadora de nossa consciência, à custa da crise de consciência americana, era tentar explicar, como tentei fazê-lo a alguns estudantes, o grau da diferença entre nós e eles. É fácil ficar "de cima", no caso, mas eu creio que aos brasilei-

(2) Brzezinski é entusiástico: "o mundo está em véspera de uma transformação mais dramática... do que a causada pela revolução francesa... ou bolckovista" e lá pelo ano 2.000, diz ele, Robespierre e Lenine parecerão reformistas moderados.

Cf. Brzezinski — América, Laboratório do Mundo; Editora Artenova, Rio, 71.

ros não faria mal pensar um pouco sobre a lentidão da ascensão social dos pretos no Brasil, sobre os nossos modismos lingüísticos que refletem preconceito e um pouco sobre o que nos aconteceria se os pretos comessem a nos incomodar com sua ascensão e ofensiva como já incomodam lá.

Não aceito a tese, que ouvi certa vez, sustentada por Bob Kennedy, para proveito deles, de que o negro no Brasil está como nos Estados Unidos porque eles só brilham em alguns setores marginais como o futebol (e lá o box). Não. É muito diferente. Mas o que eu também não julgo satisfatório é que o brasileiro, em viagem de observação, apenas aproveita para "tirar uma lasquinha".

Demorei-me nesse assunto, que está fora de meu objeto, apenas para dar um exemplo do tipo de controvérsia (réplicas e tréplicas) a que a gente pode se entregar, como vou fazê-lo algumas vezes, a propósito dos estereótipos dos brasileiros nos Estados Unidos.

Voltando às perguntas costumeiras. O que vi? se tem o que aprender? São perguntas que merecem uma resposta nuançada. É claro que, em uma viagem de curta duração, não se vê muita coisa, se não aquilo que de certa maneira já se sabia. Esse é mesmo um dos problemas que se tem numa caravana: quem vai com muito pouco "background" de leitura, de informação sobre o sistema de educação americano, não vai lucrar muito de uma viagem rápida, nem vai contribuir muito para que o grupo possa aprofundar um pouco mais. De modo que eu não tenho a menor ilusão de que tenha podido ver muita coisa além do que, de certo modo, nós procuramos saber aqui mesmo (3). Há, entretanto, aquela diferença infável e misteriosa, resultante da presença pessoal.

É evidente que a gente tem o que aprender e que traz alguma coisa. Mas não de uma maneira direta e literal. Creio

(3) Assisti certa vez a dois intelectuais da terra, discutindo sobre política de Portugal. No fim um fulminou o outro com o argumento de que estivera em Portugal quinze dias atrás e o outro lá estivera há mais de um ano.

que é esse o segundo aspecto — ao lado do já apontado da razão direta entre a riqueza das respostas que se obtém e a riqueza das perguntas que se leva — a observar sobre o que a gente pode aproveitar. O que eu quero dizer é que há uma tendência, que é uma ingenuidade crítica, para algumas pessoas quererem obter respostas diretas para perguntas diretamente formuladas em termos brasileiros. E daí por vezes uma impressão de que os americanos não sabiam ou não queriam responder à questão. Simplesmente, eles não podiam. Porque talvez a pergunta, literalmente, não cabia no quadro de referência deles. Não se pode perguntar a um inglês, por exemplo, qual a regra do uso do pronome mesoclítico em inglês, porque simplesmente não existe pronome mesoclítico em inglês. E assim é a própria pergunta que não tem sentido, ou pelo menos não tem sentido unívoco.

Por trás do problema da tradução do idioma, no sentido imediato do termo idioma, havia o problema de uma tradução do idioma mental ou do contexto subjacente à pergunta. Nesse sentido às vezes parecia-me que teria sido necessário que alguém fizesse a tradução das perguntas (essa segunda tradução) para os americanos e alguém fizesse uma tradução das respostas, que há o perigo de serem transplantada gerando falácias (4).

Tomemos o caso do planejamento para começar a sequenciar algumas observações. Eu quase diria que, tomado no sen-

(4) Para dar um exemplo irônico daquilo, me refiro quando falo de uma segunda tradução, estou a lembrar-me de que, segundo o professor Agnelo Viana, a orientação educacional, no Brasil, nasceu de um erro de tradução, aliás muito comum: traduziu-se "education" que, em americano, frequentemente, significa "ensino", por "educação" que é algo mais multívoco e indecído.

Observando a dificuldade que às vezes tinham alguns brasileiros em fazer essa transposição e em libertar-se das conotações típicas do contexto brasileiro, compreendi — foi uma coisa que aprendi — melhor a dificuldade de alguns americanos de saírem de suas perguntinhas irritantes, o que nos libertaria da impressão de estarmos dialogando com uma porta. Frequentemente me inclinei a pensar que os peritos internacionais — e não só americanos — que aqui vêm, pertencem ao 5.º time. O 1.º time fica lá mesmo, o 2.º está na Europa, o 3.º na Ásia conflituosa e o 4.º e o 5.º infiltram alguns elementos aqui na América Latina e pelos quintais da América Central.

tido literal e no nível em que se pode penetrar numa curta visita, é um dos setores onde "não se tem muito o que ver". Os americanos não têm planejamento no sentido em que aqui no Brasil esse termo vinha sendo trabalhado nas assessorias do Ministério ou das Secretarias de Educação. O "planning" deles é algo diferente: é mais microsocial, a nível local e individual de uma escola e, ao mesmo tempo, algo muito mais refinado, mais pormenorizado, enquanto o nosso é algo mais no sentido macrossocial, relacionado à expansão do sistema sob um "pathos" de emergência. Esse tipo, conceito e uso do termo planejamento, nós o encontramos muito mais nos trabalhos da UNESCO, justamente porque relacionados com a problemática dos países subdesenvolvidos (5).

A razão é justamente esta: que eles, nos Estados Unidos, estão além das metas de escolarização. Não têm problemas de "expansão de escolaridade", pois que "agora que conseguimos educação para todos, a tarefa é buscar a educação para cada um" (6).

Os problemas de chão ou de "pés na terra" que, para nós, são básicos (ter as escolas, ter professores titulados; ter dinheiro para o custeio, etc.) não o são para eles. Os problemas que os animam são problemas especiais e até mesmo de detalhe (que não significa irrelevância: são os detalhes que definem um padrão de acabamento (7) e de refinamento) e, enfim, tudo quanto é aspecto *qualitativo*.

De modo geral, já tendo a escola, o professor e o livro (por vezes tem-se a impressão de que há um esbanjamento tipo

(5) Por isso, do tempo em que participei da EPEM (Equipe de Planejamento de Ensino Médio) guardei a impressão de que alguns dos que nos vinham dar assistência em "planning of education" acabavam, por sua vez, aprendendo conosco alguma coisa de planejamento.

(6) Cf. John Pfeiffer — New look at education, Odissey Press, 1968, prefácio.

(7) Às vezes um brasileiro defendia-se: "tudo que eles têm, nós temos". É claro. Mas a questão é que o telefone "sempre" toca, da torneira de água quente sai água quente, e assim por diante. Esses detalhes é que dão o grau do conforto.

“sociedade de consumo”), o americano entra numa fase crítica: quer saber qual é a eficácia interna e externa da escola, quer o controle de qualidade do que a escola produz, quer medir a escola. Daí o sucesso que parece estar encontrando o “approach” da “accountability”, a idéia de um contrato entre o aluno e a escola, em que a escola tem que vender um serviço, com rendimento comprovado (8).

Quer-se medir a “performance” do sistema escolar, seus níveis de desempenho, em função do seu maior ou menor custo, e outros fatores e alternativas, em vez de continuar simplesmente a dar dinheiro para a educação, na base da confiança, da generosidade. Exemplo disso é o “Jardstick Project” (projeto padrão de medida), que se desenvolve em Cleveland.

Por isso, parece que as respostas que eles davam aos brasileiros que indagavam sobre a clássica questão dos “planos de aplicação de recursos do PNE” acerca dos “critérios de localização e construção de Escolas”, parecia, a estes, insatisfatórias. É que a construção de escolas (para nós um problema fundamental, relacionado com recursos globais), lá é menos relevante.

Primeiramente, o problema lá é sempre de construir uma escola maior ou melhor, ou de redistribuir a população escolar, e nunca propriamente o problema de construir uma escola onde não existe escola. Porque, por definição, todo distrito sempre tem uma escola, construída e mantida, para a população do distrito, com os recursos do distrito.

Por outro lado, é uma questão local, que se resolve para cada escola individual, no âmbito de um distrito. Totalmente descentralizado.

(8) Até certo ponto isso nos faz lembrar nos nossos “cursinhos” pré-vestibulares. Eles queriam vender e os alunos comprar sua “habilitação”. Embora talvez fosse mais exato, como descrição do comercialismo, falar de comprar e vender adestramento no teste para ingresso na universidade, o ponto aqui, que representa uma das explicações do fenômeno, é que há algo concreto e palpável em jogo, o que permite competitividade e confere “testabilidade” prática ao que é oferecido pela escola.

Os Estados Unidos foram originalmente e tradicionalmente muito mais uma federação do que o Brasil. As nações anglo-germânicas têm, é um lugar-comum, essa marca de localismo e de grupos, o estilo de baixo para cima, do singular para o geral, correlato com a propensão ao empirismo e ao indutivismo. Enquanto as nações latinas, tipicamente a França, são organizações cartesianamente, ideológico-dedutivamente, centralisticamente. Os Estados Unidos sempre foram muito mais o que o nome diz (9), do que o Brasil terá sido em qualquer tempo e sobretudo agora, em que não é mais nem no nome, “estados unidos” do Brasil. E, de acordo com um princípio clássico que se tentou incorporar ao Brasil, mas nunca aqui deitou raízes profundas, aquilo que a Constituição não atribuiu expressamente à Federação, cabe, por si mesmo, aos Estados. E como a Constituição nada disse sobre educação, a educação ficou definida, nos Estados Unidos, como competência e prerrogativa dos Estados. E, por sua vez, os Estados delegaram essa competência aos “counties”.

Por isso que eles não desenvolveram o “planning” na direção do nosso “planejamento” (que seria um equacionamento macroscópico do problema da escolarização, racionalizador do processo executivo da administração superior, com enfoque sócio-econômico e político), e sim muito mais as técnicas de gerência de programas e projetos, para vender coisas específicas, encomendar coisas determinadas e oferecer ajudas particulares. O que também já chegou aqui ao Brasil; mas nem sempre se ajusta completamente bem ou é o melhor expediente para con-

(9) Há quem ache que só recentemente o americano superou o seu provincianismo. É o que sugere, embora de um outro ponto de vista, Daniel Bell, quando diz: “contudo mais estranho talvez é o fato de que somente em décadas recentes os Estados Unidos passaram de ser nação para tornar-se uma sociedade nacional”.

Cf. D. Bell — The Reforming of general education, Anchor Books, N. Y., 1968, p. 70.

tribuir para o planejamento naquele outro sentido. Na verdade talvez fosse um modelo alternativo (10).

Seja como for, é o poder local, com o dinheiro local, quem decide da educação. Com efeito, como é sabido, o sistema americano é ou era basicamente localista e a unidade de tudo é o distrito escolar, uma subdivisão do "county" (11). Disse "era" porque o caso dos distritos nos conduz a uma possível radical revolução que estará a ocorrer na administração escolar americana.

Com efeito, em 1940, quando o sistema ainda estava estável, o número de distritos era de 117.108, número que logo depois começou a cair de maneira impressionante.

(10) Muito interessante, sob esse aspecto, é o que observa Kerr:

"Uma agência federal oferece um projeto. Uma universidade não precisa aceitar. Mas, na prática, acaba aceitando"... E prossegue extraindo a ilusão de que daí "seguem-se certas consequências" da ajuda federal à universidade: "o fato de que são sutis, lentamente cumulativas e suaves, só faz torná-las mais poderosas". Inclusive, alguns professores "tendem a transferir sua identidade e sua lealdade da Universidade para a agência em Washington". Cf. Clarr Kerr — *The uses of University*, Harvard University Press, 1964, p. 57.

Tive a impressão de que o autor estava se referindo ao que se passa quando chega uma comissão do BID, do BIRD ... ou da USAID. Esta é uma das razões por que nunca me convenci bastante do proveito da ajuda externa, inclusive da USAID que sempre me pareceu mais US do que AID: às vezes uma ajuda específica, uma quantia particular, acaba perturbando um plano mais geral, criando um quisto, produzindo um cruzamento.

É nisto que o comportamento de projetos, gerências, experiências, soluções peculiares e "estímulos indiretos" me parece, em parte, um modelo alternativo contra a idéia de uma matriz global, um programa definido, uma ação articulada.

Um método que parece ter sido gerado e é muito adequado para a orientação indireta da economia privada ou do setor de produção, não necessariamente precisa ser composto para o setor socializado dos serviços diretamente fornecidos pelo Estado.

11) O entendimento do que seja um "county" é básico e é um dos pontos difíceis para os brasileiros. O "county" não se assimila adequadamente ao nosso conceito de "município" e creio que seria bom para ambas as partes, nos casos de equipe mista, que se gastasse um pouco de tempo em fazer a tradução entre as duas coisas, em vez de convenção de traduzirmos as duas palavras.

Distritos Escolares

Ano	Número
1940	117.108
1945	101.382
1950	83.718
1955	54.859
1960	40.520
1965	26.983
1968	21.704

FONTE: Anotações de uma conferência.

Hoje o número deve ter caído para cerca de 15.000 distritos apenas. Isso indica a queda da importância do distrito e a perda relativa da fé localista. Não é apenas a queda de número de distritos (através de fusões ou "consolidações" que indicam a virada. É que, praticamente, todos os programas especiais ("career education", "compensatory education", "advanced placement"... são inúmeros) são impulsionados por iniciativas federais e estaduais (12).

O ponto mais fantástico é o seguinte:

Todo mundo sabe, de modo geral, que a escola americana é financiada por um sistema de taxas locais de propriedade. Compreender como é isso precisamente e como isso funciona é outro ponto que me parece fundamental. De qualquer maneira, esse tem sido o sistema básico tradicional. De modo sumário, para descrição de um perfil médio, admite-se que o orçamento escolar é composto de uma parcela de apenas 7% de recursos federais, outra de 30% estadual e finalmente de 63% de re-

(12) A multiplicação desses fundos e "grants", dentro de um sistema que é granulado até ao nível do pequeno domínio local e diversificado por mil linhas de ação e para mil objetos, pois não é o americano o estilo de organização por algumas linhas setoriais cartesianamente classificadas, é enorme e desnortenate. Crucker (citado por Brzezinski, op. cit., pág. 219) fala, só para New York, de 170 programas, com mais de 400 verbas distintas, e diz que há dez vezes mais repartições ocupadas com problemas municipais e mil vezes mais relatórios agora do que em 1939.

1
cursos locais. É evidente que esta infra-estrutura financeira localista é a base para a estrutura pedagógica e administrativa localista. É óbvio, também, que um tal sistema vai permitir uma grande variedade de custos do ensino oferecido, de distrito para distrito. Como ultimamente vem crescendo cada vez mais o impulso para a equalização e a compensação, o sistema, até há pouco tempo inabalável, está agora sendo objeto de ataques.

O surpreendente — para notar até onde a coisa caminhou — é que já se chegou a obter da Suprema Corte Estadual da Califórnia um pronunciamento no sentido de que o sistema da taxa local de propriedade não satisfaz ao princípio da igualdade de oportunidades (o per capita para com a educação dos meninos varia). É meridiano que se as coisas caminharem no sentido da transferência da taxa local para o Estado (ou, quem sabe? para a União) isso representará uma transformação “de fond en comble” na educação americana.

Foi aí que eu comecei a matutar — considerando a força da tradição, do contexto americanos, que aqui inexistem — no pouco realismo sociológico, na pouca viabilidade de ocorrer o que prescreve a nossa nova Lei de Educação, quando, ecoando ou importando uma direção americana, prescreve:

“Art. 58

parágrafo único — As providências... visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e encargos e serviços de educação, especialmente de 1.º grau...”

O fato, voltando ao caso, é que aqueles projetos e programas vão minando a zelosa autonomia local (13). Não só no que diz respeito ao número e dimensão das unidades, como ao seu

(13) Diversas forças combinadas e que se recobrem — o esforço pela maior equalização, a preocupação de atender a tudo quanto é “minority”, a multiplicação de programas especiais em função do objetivo de dar a educação de cada um ou de promover avanços, a nova exigência de medir a eficácia interna e externa da escola e, finalmente, o progresso do planejamento que anda de par com uma dose de centralização —, tudo converge para abalar tal autonomia.

Desde o Elementary and Secondary Education Act de 1965, da Lyndon Johnson, a competência federal tornou-se reconhecida de fato, se não de direito. Foi a vitória definitiva do governo federal e significou o fim do velho tabu localista.

poder financeiro e até em aspectos pedagógicos e didáticos. O que não quer dizer, nem de longe, que o sistema como tal já tenha sido transfigurado. Não; a estrutura fundamental, o ponto de partida, o sistema de referência implícito ainda é descentralizado.

Assim é que a elaboração do currículo está radicada na escola e no distrito. A competência é do Estado e este a delegou ao distrito. O Conselho Federal de Educação, por consequência, não faz currículo. Ele apenas elabora uma política geral de currículo estabelecendo certos mínimos e procurando harmonizar a variedade de iniciativas para atingir uma certa semelhança, determinando certos núcleos. Nesse sentido, o Conselho Federal (ou na sua escala, o Estadual) pode exigir que o currículo contenha tais coisas, ele pode dizer “o que”, que assunto ou área deve entrar, de um modo ou de outro, no currículo. Mas não elabora currículo, no sentido de que não pode dizer onde (em que séries), quanto (que carga programática), como aquele assunto geral (saúde, ciência, etc.) deve entrar.

Parece-nos que estamos a ouvir que esses conteúdos “não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada” no currículo de cada estabelecimento, tal como está dito no relatório Grupo de Trabalho que apresentou o projeto da nova Lei 5692.

Nos Estados Unidos, eles têm como ponto de partida, note-se bem, uma situação em que os currículos pertencem à variedade do espontaneísmo local e têm que respeitar essa tradição. Nem sempre parece que eles estão muito satisfeitos. Às vezes dava a impressão que há grupos que querem pressionar por uma maior interferência visando a uma maior homogeneização dos currículos.

Aliás, a propósito de currículo, bem vale um comentário sobre um dos estereótipos dos brasileiros sobre a educação nos Estados Unidos, a que tenho me referido. O estereótipo é que o nosso currículo é rígido e o deles flexível. Como todo estereótipo, este contém um tanto de verdadeiro. Com efeito, lá o currículo varia de distrito para distrito, de Estado para Estado e não

está organizado segundo o nosso sistema de matérias sequenciadas. Mas, também como todo estereótipo, ele tem uma contrapartida de falsa simplificação. Aqui, com efeito, o currículo está fixado num diploma de legislação, teoricamente. Mas quando se desce para a prática, ninguém é capaz de assegurar o que está sendo dado ou como está sendo. Ao contrário, na Califórnia, o currículo desce à sua pormenorização num "syllabus" que prevê, semana por semana, o que vai ser dado, com exemplificação do material didático a ser utilizado, etc. Quando se pensa também que há uma bateria de livros obrigatórios e que há testes padronizados que são aplicados a todos os alunos, para aferir sobre o que deve estar sendo dado, então fica-se a pensar se, sob um outro aspecto, não será o currículo deles que, na prática da cobrança da execução, não acaba sendo rígido e o nosso frouxo.

Também não sei, se aqui ou ali, o professor brasileiro não terá, dentro do nosso jeito "négligé" de fazer as coisas, mais liberdade de sair da regra do que seu colega americano. Tenho a impressão, por exemplo, que aqui no Brasil muita professora primária, quando quis, introduziu, por conta própria, elementos de educação sexual em sua classe e "não deu nenhum bode" por causa disso. Não estou seguro sobre se lá, a introdução de uma coisa assim não necessitaria de um monte de reuniões de pais e mestres e "boards" e da elaboração do material a ser utilizado, etc. etc.

Talvez pudéssemos dizer que em abstrato e em geral nosso currículo é rígido e uniforme e o deles flexível e diversificado. Mas que, no concreto, o nosso é plástico e o deles minuciosamente executado.

Uma palavra agora sobre o padrão de organização escolar. Como já sabemos, o condado é dividido em distritos. Cada distrito se autodetermina quanto ao padrão que vai adotar. Se é um "elementary district", por exemplo, ele poderá ser um K-8, ou um K-6 ou 1-8, conforme ele mantém Kindergarten ou não, e mantém um padrão de escola elementar de 6 ou de 8 "grades".

Assim, lá, em cada distrito, há, efetivamente, um "nível da série realmente alcançada pela organização escolar em cada sistema" (Art. 76, alínea "a" da Lei 5692 — substituímos a palavra gratuidade pela palavra organização).

Superpostos a estes distritos elementares, há outros distritos que mantêm o High School ou somente o Senior High School. A fusão de distritos elementares com esses outros, dá origem a um "unified district" que mantêm não somente várias escolas elementares (inclusive pelo fato de que resultam da fusão de vários distritos elementares) mas também até o final do "senior high". Essa é a razão da diminuição do número de distritos. Caminha-se rapidamente para a existência apenas de "unified districts", todos indo "K through 12" isto é, do jardim até o 12º ano.

Como sabemos, o padrão básico de organização escolar americana foi o 8-4, que se consolidou entre 1890 e 1910. Havia uma escola primária (ou antes "elementar") de 8 anos, compreendendo, sem divisão expressa, dois ciclos, um "primário" (as primeiras séries) e outro até as últimas séries. Em seguida, vinha a escola secundária de 4 séries.

Dá um total de 12 séries, aparentemente uma a mais do que o sistema 8-3 que a Lei 5692 estabeleceu agora. Os professores de educação comparada e teóricos da organização do ensino no Brasil nem sempre se advertem, quando elaboram quadros comparativos, de que o primeiro grau americano, como o primeiro ano francês, inglês ou alemão, corresponde ao nosso *preliminar* (crianças de 6 anos).

Por volta de 1920, esse sistema de 8 anos fundamentais estava sendo substituído. Tornou-se comum o sistema 6-6 ou melhor 6-3-3. Seis anos de "elementary" que corresponderiam mais ou menos ao nosso preliminar até o quinto ano, e depois 3 anos de Junior High e, depois, mais 3 anos de Senior High School. O Junior High ficou assim constituído dos dois últimos anos da primitiva escola elementar e do primeiro ano da escola secundária.

A razão dessa transformação, segundo está em livros como o de Kandel e outros, é que a escola elementar não dava satisfação aos meninos maiores, das duas últimas séries (14).

Por sua vez, esse padrão está agora sendo contestado, com o aparecimento de "The emergent middle school" (15). "O desenvolvimento da "Middle School é um dos eventos mais significativos da década dos 60". Diz-nos um autor (16).

O esquema onde aparece a "Middle School" é o esquema 4-4-4 ou mais comumente 5-3-4. Novamente alega-se que a "elementary", com seu teor primário, não está mais satisfazendo ao menino da sexta série (corresponderia à nossa primeira ginásial), que precisa ser acelerada, por exemplo, com a introdução do estudo de língua estrangeira. Diríamos, utilizando a expressão de Reguzzoni, que há uma "secundarização" da última série do primeiro (17). E, por outro lado, note-se, há um retorno da primeira série da antiga escola secundária à "senior high". A razão é a seguinte: a preparação "acadêmica" ou pré-universitária começa no nono grau. E assim é porque a antiga escola secundária (que ia do nono ao décimo segundo) preparava para o College. De modo que, até hoje, de alguma maneira os pré-requisitos que o "college" impõe aos seus futuros candidatos recuam tão longe quanto ao nono grau.

(14) De fato, tive oportunidade de visitar uma escola, eu diria arcaica, desse tipo. Uma escola rural, multi-seriada, com os alunos sentados em filas ou "forms" correspondentes aos seus respectivos graus, tal como descreve, por exemplo, Goodlad.

Cf. The Nongraded elementary school — Hautcourt Brace, N. Y. 1963.

A impressão que se tem é que a escola não oferecia nada a uns 4 adolescentes que estavam na sala, dois deles namorando-se com os olhos.

(15) Cf. Alexander e outros — The emergent middle school. Edition Holt, N. Y. 1963.

(16) De Vita, Pumerantz, Wilklow — The effective middle school, Parker, New York, 1970 p. 25.

Segundo esses autores em 1965-66 havia cerca de 500 middle schools e em 1968 o número subiu para 1.100.

Não sei se o movimento é tão importante assim. Nem o considero de significação tão acentuada ou substancial.

(17) Cf. Mario Reguzzoni — La reforme de L'enseignement — Aubier, Paris, 1966. Segundo esse autor, na Alemanha, Itália, Bélgica, Holanda, Luxemburgo e França "o nível geral da instrução tende a elevar-se e todo ensino tende a tomar a fisionomia e os métodos característicos da instrução do tipo secundário. Mesmo o ensino do primeiro grau secundariza-se.

Por isso, pensam alguns que o nono grau fica melhor no "senior" que no "junior", e que haveria mais proximidade entre o 6.º e o 8.º graus. A "middle school", dessa forma, destina-se aos "early and pre adolescents", expressamente aos meninos de 11 a 14 anos. Como o nosso ginásio (18).

Seja como for, todos vão até o "senior high", pois na Califórnia a obrigatoriedade escolar vai até 16 anos. Nessa altura diversificam-se os que aí encontram sua educação terminal e os que vão continuar em nível superior.

É interessante observar que, apesar do rápido índice de expansão do ensino superior, e não obstante a notória e famosa capacidade da escola americana (mesmo quando não se denomina "comprehensive") de ministrar ensino de matérias práticas e/ou técnicas, valendo-se de equipamentos deslumbrantes, encontramos também a mesma preocupação com uma teoria a respeito do desencontro entre a orientação do sistema educacional e o mundo do trabalho. Segundo essa explicação, apenas cerca de 12% dos empregos, são empregos que exigem formação universitária. Entretanto, nas escolas, cerca de 75% a 80% dos alunos seguem currículos com orientação acadêmica e de "general education", e apenas 20 a 25% seguem uma orientação vocacional. O resultado é que, ao terminarem a escola, 80% iriam disputar acesso ao curso superior e àqueles 12% de ocu-

(18) Reconheço que a reforma se inspirou também no modelo soviético e escandinavo, mas é inegável a sensação de que estamos adotando uma coisa que eles estão abandonando.

E é o caso: um conferencista me explicava, em Sacramento, que há uma tendência, a partir ao menos do 5.º grau, para substituir, a "self contained class", isto é, a classe que tem um só professor para um ensino "globalizado", por professores mais especializados (o "team teaching" é um desses mecanismos). E quando eu lhe objetava que, no Brasil, muitos defendem a formação de um professor polivalente para evitar que no antigo ginásio os meninos tivessem 7 professores, respondeu-me: "Nós às vezes pensamos por que é que na Europa e Sul América estão adotando algumas coisas que estamos abandonando".

A propósito, De Vita, Pumerantz e Wilklow, comentando que na "middle school" os alunos têm 9 professores, em vez dos 2 ou 3 da "elementary" sugerem que, de acordo com um dado levantamento, os meninos se sentiam tão bem relacionados com seus professores da "middle" quanto com os da quinta série.

O que parece que há de certo, em coisas desse tipo, é que há muito pouca coisa certa. Há muita coisa ainda que pertence à credence ou ao "folklore" pedagógico, mais matéria de fé que de comprovação.

pações, enquanto muitos e muitos deles não vão seguir esse caminho e, por outro lado, acham-se despreparados para as ocupações.

Daí programas, como o "career education" (19) e outros destinados a incrementar e a melhorar a formação para empregos. E, concomitantemente, uma certa tendência para criticar os programas de "general education", talvez mesmo eliminá-los, deixando apenas ou bem, de um lado, os créditos acadêmicos, ou bem, de outro, as disciplinas vocacionais.

Surpreendeu-me encontrar lá onde não há essa separação, como no Brasil (e em países da Europa), entre uma escola secundária e escolas técnicas, essa mesma indagação e até certa coincidência de números. Também aqui a escola secundária representa ou representou, em anos recentes, cerca de 75% do ensino médio.

Não entrarei nesse difícil assunto. Prefiro caminhar para o término dessas notas (20), anotando o fato já conhecido da extraordinária expansão do terceiro grau nos Estados Unidos, e na Califórnia, em particular.

Na Califórnia temos, em primeiro lugar, a famosa Universidade da Califórnia, mencionada na própria Constituição do Estado e, por isso, dotada de uma autonomia quase soberana, espalhada em nove *campi*, o mais famoso dos quais é o de Berkeley e que é, hoje, provavelmente, a maior universidade do mundo (21). A política estabelecida para a universidade é

(19) O "career education" é um programa que tem um aspecto semelhante ao nosso PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra): procurar levar o aluno a experiências de preparação para o trabalho, fora de escola, diretamente no emprego, fora dos quadros, horários e regras convencionais. É um programa ainda muito incipiente, ao que nos foi dado perceber.

(20) Não pretendi fazer um relato do que tive oportunidade de ver. Recomendando o artigo do professor Itamar Vasconcelos, que fez o mesmo estágio de dois anos antes de mim e que, como sempre, ordena suas anotações precisas Cf. Itamar Vasconcelos — Alguns Aspectos da Educação na Califórnia, in Estudos Universitários, vol. 10, n.º 2, 1970, pp. 95-115.

(21) Ao aluno de Educação Comparada é absolutamente indispensável ler o livro de Clar Kerr — The uses of university, onde ele forjou o conceito já tornado clássico de "multiversitas".

de receber os 12,5% dos melhores alunos das escolas secundárias. É em parte para atender à necessidade de ter critérios seletivos para execução dessa política que é tão desenvolvido o sistema de pesquisas que permitem comparar o rendimento escolar de aluno por aluno, por assim dizer, de escola por escola, na Califórnia.

Já a política dos State Colleges (entre os quais o San Diego State College, por uma coincidência agradável, transformado em San Diego State University, quando nós estávamos lá) é mais branda. Aceitam os 33% de melhores alunos (22).

Há que mencionar, ainda, universidades particulares e sobretudo os 30 "junior colleges", domínio em que a Califórnia é pioneira e lider. A disseminação do "junior college" visa a dar uma oportunidade de educação de 3.º grau aos que não conseguem vencer a barreira seletiva da Universidade e, ao mesmo tempo, dar formação profissional superior curta. Embora este não seja o pressuposto inicial, é possível passar do "Junior College" para o "College", razão pela qual já se nota que o maior afluxo de ingresso nas Universidades não ocorre mais no "freshman", mas no "junior" (23).

Sem referir números, que viriam sobrecarregar essas linhas finais, podemos assinalar que, nos Estados Unidos, o acesso ao ensino superior já venceu a barreira dos 50%, em relação ao grupo etário 18-21 anos. Antes da guerra, cerca de 14%; em 1964, cerca de 40%; em 1970, seguramente mais de 47%, se as previsões não tiverem sido ultrapassadas. Ou seja o crescimento da escolaridade "engole" o "deficit" a uma razão de

(22) Circula, no Brasil, o lugar comum que o nosso sistema é seletivo. Se com isso se quer dizer que, como toda e qualquer oferta escassa, o sistema é precedido de uma seleção sócio-econômica de seus usuários, isso é inegável. E até óbvio. Mas, se, ao mesmo tempo, a palavra ambigualmente insinua que o sistema é seletivo pedagogicamente, isto é, tem mecanismos meritocráticos internos ao ensino, então creio que, no Brasil, não há uma mecânica seletiva como esse exemplo da política universitária mencionada.

(23) Os quatro anos do "college" denominam-se tradicionalmente: "freshman" (calouro), "sophomore" (o nosso caído em desuso "pé de banca") "junior" e "senior" (bacharelado).

1% ao ano. É aproximadamente o mesmo ritmo em que, no Brasil, nós estávamos, nos últimos anos, vencendo o “deficit” de “ensino médio”, em relação ao grupo 11-17 anos.

Dessa forma, apesar da opinião de um Conant que julgou que há provavelmente mais excesso de estudantes superiores do que falta, os Estados Unidos, a Califórnia, em particular, estão atingindo o estágio em que, nos números, e, por consequência, logo depois transpassará para a ideologia, ao menos no nível de “junior college”, haverá “ensino superior para todos” (24).

Os Estados Unidos aproximam-se de uma saturação das escolas. É, então, curioso que, eles por saturação e nós, por carência, estejamos convergindo em uma abertura para re-examinarmos o papel, o funcionamento, a importância e mesmo a necessidade da escola (25). Mas é outro assunto muito importante e muito complexo para ser tratado aqui.

Fiz essas duas últimas observações sobre a dialética dos fatos e das idéias, porque o fio de minha palestra, como todos perceberam, foi assinalar o vai-e-vem de certos estereótipos e de certos transplantes anacrônicos, e as dificuldades e algumas inconveniências de um regime de importações.

Por outro lado, espero que, tendo relatado algumas de minhas reações de viagem, tenha acabado conseguindo dizer alguma coisa útil sobre a educação no Brasil.

(24) Um estudo de 1968 prevê para a cidade de New York, em 1975, cem por cento de escolaridade até 22 anos, com um mínimo de 14 anos de curso.

(25) Cf. os artigos importantes e um tanto demagógicos e “ideológicos” de Illich sobre a futilidade das escolas. E também Everet Reimer — *School is dead*. Ooubleday — N. Y. 1971.

O comércio inglês com Pernambuco no século XVI: Três exemplos

JOSÉ ANTONIO GONSALVES DE MELLO

O interesse inglês pelo Brasil revela-se pouco depois da descoberta do país. São, porém, muito insuficientes as informações acerca das primeiras viagens de ingleses à terra recém-revelada. William Hawkins, de Plymouth, é apontado como o pioneiro nesse intercurso, tendo viajado no seu navio *Paul*, em 1530 e 1532, para local no Brasil não identificado. A essas duas viagens outras se seguiram, de iniciativa de comerciantes daquela cidade, de Southampton e de Londres. Assim foram sendo estabelecidos os primeiros contactos, quer com os ameríndios — Hawkins leva um chefe índio à Inglaterra — que com portugueses que aqui e ali se tinham fixado em pontos vantajosos do litoral. (1)

Notícias pormenorizadas acerca das relações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra datam da década de 1570, quando a indústria açucareira já se desenvolvera a ponto de despertar o interesse dos comerciantes ingleses. Estes incluíam não apenas os burgueses, mas a pequena nobreza (a *gentry*, palavra de difícil tradução), a qual, quebrando a tradição de sua classe, como ocorria na Europa Ocidental, lançou-se aos negócios, inclusive os ultramarinos. Estudos recentes têm posto em relevo a importância dos capitais da *gentry* em investimentos aplicados na expansão das atividades comerciais da Inglaterra. (2)

(1) A fonte principal sobre as primeiras viagens inglesas ao Brasil é a *Hakluyt's Collection of the Early Voyages, Travels and Discoveries of the English Nation*, 5 vols. (Londres, 1809-12). V. Shillington e A. B. W. Chapman, *The Commercial Relations of England and Portugal* (Londres, s. d.) pouco acrescentam de novo (e nem sempre com segurança) aos textos de Hakluyt.

(2) Theodore K. Rabb, *Enterprise & Empire. Merchant and Gentry investment in the expansion of England, 1575-1630* (Cambridge, Massa., 1967).