

Maio de 1967

Nº 18

**BOLETIM
INFORMATIVO**

**MEC INEP
CENTRO REGIONAL DE
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Salvador Bahia

COMUNICAÇÃO DO CONSELHEIRO ANÍSIO TEIXEIRA

A oportunidade desta terceira conferência nacional de educação, que ora se realiza, na Bahia, convida-nos a um lance d'olhos, sobre o caminho percorrido, nestes últimos vinte anos, pela educação nacional. Não é fácil, aos que se viram envolvidos no emaranhado das vicissitudes e controvérsias do desenvolvimento educacional, desprender-se de suas posições e procurar ver o que efetivamente mudou e que novas tendências e perspectivas se entreabrem para o futuro.

Julgo que, primeiro, devemos distinguir entre as forças e pressões sociais, que operam no sentido da expansão educacional - nos aspectos quantitativos, e as forças de controle e direção governamentais, que marcam tão fortemente o desenvolvimento educativo no Brasil. Está claro que ambos os grupos de forças não são independentes um do outro, mas obedecem a motivações diferentes e, no seu entrelaçamento, produzem resultantes de certo modo imprevistas.

Com efeito, mau grado a retórica daqueles mesmos que se julgam a favor da liberdade da educação, a escola, no Brasil, salvo rápidos períodos passageiros, tem sido instituição sujeita a rigoroso controle legal e governamental. Distingo entre legal e governamental, porque as leis de educação, sendo, em essência, leis administrativas, o seu sentido e sua efetividade decorrem de decisões administrativas, que refletem posições, convicções e filosofia do corpo de funcionários que as interpretam e aplicam. O controle, assim, da educação não é apenas o da lei, como o das autoridades, que as executam, não como juizes, mas como executivos.

Não sendo, portanto, livre o exercício de atividades educativas no país, as forças e pressões sociais se manifestam, sobretudo, no sentido de influir sobre as posições de poder da área governamental. Não seria, talvez, sem propósito, lembrar que este fato, sem dúvida, concorre para o caráter particularmente político e não propriamente profissional do controle governamental da educação.

A falta de separação clara entre a área de educação propriamente oficial e a área da educação livre, isto é, não sujeita a controle governamental, impediu que se constituíssem nitidamente os dois grupos profissionais, o da educação pública oficial e o da educação privada e livre, ambos a procurar, com perfeito sentido de responsabilidade

de, atingir ou alcançar os valores que sua filosofia de educação determinasse. A opção feita, pelo país, de pôr os dois campos de ação educativa, sob o controle do Estado, criou uma situação equívoca, que tornou particularmente difícil o estabelecimento de padrões educativos, devido, sobretudo, a ausência de sentido nítido de responsabilidade profissional, em cada um dos campos. Em um país em expansão educativa tumultuada, em que falta consciência profissional lúcida, tanto no grupo de empreendedores de educação particular, quanto no grupo oficial, que não é propriamente profissional, mas, talvez, mais tipicamente, simples representantes das forças e pressões sociais pela educação e, sobretudo, a formulação de uma política de padrões a serem obedecidos para se assegurar a eficiência do processo educativo.

Esta situação brasileira é, sob alguns aspectos, única. Porque os países em que a educação é verdadeiramente livre, isto é, independente de controle legal ou governamental, as instituições educativas particulares são controladas por organizações constituídas no tipo de associações profissionais, capazes de fixar padrões e cooperar com a sociedade, para que se caracterize a responsabilidade profissional e moral dos que ministram educação. Quando essa educação privada é mantida por igrejas, profissionalmente competentes para exercer a atividade educativa, as suas escolas são consideradas não-públicas, no sentido de apenas obedientes a interesses privados. Confundindo todos os três tipos de educação, o oficial público, o religioso, que é uma forma de público, e o puramente privado, que seria uma forma de empresa comercial, o país tornou extremamente difícil caracterizar a responsabilidade profissional do empreendimento de educação. Não só isto, tornou contraproducente o esforço por padrões cada vez mais elevados de ensino, pois os que por eles se empenhassem se colocariam em posição desvantajosa, ante a competição inevitável das instituições educativas. Estando toda a educação, boa e má, sob o controle do estado, sendo os seus resultados, oficialmente, não só equivalentes, mais idênticos, a escola de altos padrões encontraria baixa receptividade, salvo entre aquelas famílias dotadas, elas próprias, de altos padrões educativos. - Dir-se-á, são assim todas as famílias. Mesmo no caso de ser isto verdade, a sua preferência pela melhor escola só teria oportunidade de se exercer, se o mérito da escola tivesse sanção oficial comparado com o das demais escolas, o que não acontece, deviso a sanção oficial cobrir, como um manto protetor, todas as escolas boas e más. Todas as escolas foram autorizadas e reconhecidas pelo governo, logo todas são igualmente boas e seus resultados rigorosamente idênticos.

Estas considerações pareceram-nos indispensáveis, para passarmos a examinar o que sucedeu, nos últimos vinte anos, no de

envolvimento educativo do país.

Até 1960, a situação, do ponto de vista de controle legal se manteve praticamente a mesma de antes de 1946 e a educação se expandiu dentro das linhas anteriores, com a exaltação, cada vez maior, do poder central, ou seja federal, e a progressiva perda de importância dos poderes estaduais, reduzidos, praticamente, em sua competência, ao ensino primário e ao ensino normal, porque as próprias escolas médias de caráter vocacional tendiam, sobretudo as comerciais, mais numerosas, a se abrigar sob o manto federal.

O período foi marcado por uma vigorosa expansão educativa no nível médio secundário e até no superior com uma consequente perda de padrões, tanto no que diz respeito ao magistério quanto no que diz respeito ao currículo, que, embora mantido uniforme, perdeu muitos dos característicos de ensino seletivo e acadêmico. Devido ao retardamento na votação da lei de diretrizes e bases, enviada ao Congresso pouco depois da Constituição de 46, as idéias desta lei, junto com a pressão social pela expansão do ensino secundário e superior atuaram, de certo modo, durante o período, levando à lei de equivalência dos programas de ensino médio, tanto acadêmico quanto vocacionais.

Essa mudança, particularmente significativa, abrandou os rigores ainda subsistentes do poder central, quanto ao ensino acadêmico ou secundário e deu, por certo, também ímpeto ao desenvolvimento do ensino vocacional de nível médio, sobretudo do tipo comercial. Por outro lado, o clima social de expansão levou o governo central à federalização do ensino superior estadual e privado, multiplicando-se as escolas superiores e as universidades federais, dando-se, ao mesmo tempo, também a expansão do ensino superior particular, talvez, animado pelas expectativas de federalização. Criar escolas superiores e favorecer a expansão do ensino secundário fez-se atividade de ampla recompensa política, mobilizando grandes parcelas do corpo legislativo junto às autoridades do executivo para a ampliação do ensino secundário e superior, tornando viáveis as leis de federalização de escolas superiores ou de criação de escolas novas.

Na área dos governos estaduais, processou-se movimento correspondente. Reduzidos, praticamente, em sua competência privativa, salvo o caso do Estado de São Paulo, creio que o único que não federalizou o ensino superior, ao ensino primário e ao normal, mesmo este último atingido pela legislação federal quanto ao ensino normal de ciclo ginásial (não me consta, haver algum estado criado esse tipo de curso normal), os Estados multiplicaram suas escolas primárias, no mesmo espírito de improvisação que dominava o sistema federal, embarcaram em campanhas federais de alfabetização e criaram, com autorização fede-

ral, ginásios e colégios, acompanhando o surto de idênticos estabelecimentos particulares.

Todo o período, continuando o do Estado Nôvo, reflete a transferência para a órbita federal do real poder educativo, passando as secretarias de educação dos estados a gravitar em tórno do Ministério de Educação, detentor do poder de autorizar e reconhecer escolas e dos recursos, mediante auxílio e subvenção, para mantê-las. Uma das conseqüências, nem sempre acentuada, dessa vigorosa centralização, foi o empobrecimento e perda de substância dos departamentos de educação dos estados, que passaram a não ter influência propriamente intelectual e profissional na organização e direção dos seus sistemas de educação, praticamente federalizados nos seus níveis de verdadeiro prestígio social, o do ensino secundário e superior. Já, em outras ocasiões, analisei as razões por que o ensino primário, encurtado no seu programa e "popularizado", se fizera ensino sem prestígio social, fazendo-se puramente preparatório, à maneira das antigas classes preparatórias, que antecediam os cursos secundários. A tônica da educação em expansão era a de ser instrumento de promoção social, que dela advinha, independentemente de sua eficiência. E os seus beneficiados mais diretos não era, propriamente, o povo, mas a pequena classe média em crescimento.

Quando em 1960, afinal surgiu a nova lei de diretrizes e bases, a sua maior inovação foi a de haver acolhido a tendência descentralizadora manifestada no projeto inicial. Transferiu-se aos estados a competência para manter seus respectivos sistemas escolares, mas, ao mesmo tempo, preservou-se, por uma disposição transitória, a manutenção do sistema federal de escolar, por opção dos interessados pelo período de cinco anos e condicionou-se a transferência da competência a se disporem os estados a aceitá-la e isto comunicarem ao governo federal. É esta inovação que nos está a trazer agora a esta conferência, na qual autoridades federais e estaduais se encontram, em condições de igualdade, a discutir problemas nacionais de educação.

Não é apenas esta reunião que representa situação completamente nova no cenário da educação nacional, também é nôvo o seu tema, a extensão da escolaridade primária. A lei de diretrizes e bases fixou a escola primária nos seus quatro anos de estudos, apenas permitindo a sua extensão a mais dois anos, os quais, entretanto, não se somariam aos de um possível sistema contínuo de educação, mas apenas possibilitaram o exame de admissão ao nível médio, no segundo ano desse ciclo. Compreende-se o espírito da lei. No fundo, permanece a idéia de dois sistemas de ensino, o dos muitos e o dos poucos. O dos poucos é o que conta com verdadeiro prestígio social e daí a sua atração irresistível. Essa atração, por um lado, o vai fazendo popular e menos seleti

ve em seu currículo e programa de ensino e, por outro lado, contribui para forçar o ensino primário a seu ensino curto e praticamente preparatório. Os sistemas são dois, mas a atração social ao segundo reflete-se sobre o primeiro e o impede de desenvolver-se e caracterizar-se como o ensino fundamental do povo brasileiro, suficiente, em si mesmo, para a grande massa do trabalho nacional de produção, a ser complementado com os cursos do tipo do Senai, em colaboração com a indústria e o comércio. Por que motivo, não desperta o movimento neste sentido o apoio social que seria de esperar? A meu ver, a explicação salta aos olhos. O que se considerou a popularização da escola primária, foi, de fato, um ato de discriminação social, pelo qual se atribuiu à escola primária a função de alfabetizar os que não iriam se educar no verdadeiro sistema nacional de educação, que era o do ensino secundário, a que se adicionaram, pela lei de equivalência, as escolas vocacionais de nível médio. Veja-se bem que, por cerca de trinta anos, o poder central - diga-se governo federal - controlou a educação nacional e ignorou o ensino primário. Merece registro, que mesmo depois de instituído o fundo nacional de primário, antes da constituição de 46, a sua aplicação passou a se fazer em campanhas de alfabetização ou em construções de escolas rurais e escolas normais de primeiro ciclo. Recordo-me quanto me foi difícil estender o auxílio às escolas normais de segundo ciclo e ao aperfeiçoamento do magistério primário. A política federal refletia o conceito de educação primária como simples processo de alfabetização. Ora, concebe-se a alfabetização de adultos, como esforço de ensinar a ler pessoas já amadurecidas, que não tiveram educação escolar. Mas, a escola primária, como passou a ser instituída no século dezenove, jamais se resumiu à alfabetização, nem deste modo se instituiu ela no Brasil, se considerarmos a sua história entre nós.

Longe de mim negar a importância da alfabetização, ou seja, o ensinar a ler. Acredito ter sido este, nas nações protestantes, fundadas na necessidade de leitura da bíblia, o grande incentivo para a generalização da leitura. Raymond Williams cita, como representativa da opinião da Inglaterra em 1807, o seguinte texto de um juiz de paz:

"É sem dúvida desejável que os pobres recebam, de modo geral, instrução para leitura, se destinada apenas ao melhor dos propósitos - o de poderem ler as escrituras. Mas quanto a escrever e a aritmética, deve ser compreendido que tal grau de conhecimento produziria neles o desprezo pelas ocupações laboriosas da vida" (1)

A idéia de alfabetização surge no Brasil, com mais de cem anos de atraso, refletindo algo de uma filosofia semelhante. A

escola primária, que a democracia acaba por instituir no século dezanove, tem ambições bem maiores. É a escola para educar o nôvo soberano, o cidadão. Do ler, a escrever e contar, ascende ela até se fazer a escola primária de 6 a 3 anos de estudo. Foi ela que verdadeiramente formou os povos de tôdas as nações desenvolvidas. A educação secundária para todos, na Europa, só vem a medrar após a segunda guerra mundial. Até então, é em todo o mundo civilizado, a escola primária que é a escola de formação nacional dos seus respectivos povos.

Aos onze anos, não terminava nenhuma escola primária. Nessa idade, em alguns países, o que se fazia era retirar a nata dos seus estudantes, para os seus sistemas de formação das elites do país. A escola primária continuava com a grande maioria dos seus alunos. Não cabe aqui discutir as vantagens ou desvantagens dessa forma, talvez demasiado precoce, de escolher as elites. O que desejamos acentuar é que ninguém ignorava a importância da escola primária na formação da nação e ninguém a confundia com alfabetização, nem mesmo com o ensinar a ler, escrever e contar.

A reunião, que ora nos congrega, representa, assim, talvez, a maior novidade dos últimos vinte anos. Nem sequer decorre ela de uma das diretrizes positivas da lei de educação. Motiva a uma simples permissão dessa lei. O seu tema central é a extensão da escolaridade primária, tema que, devido às circunstâncias descritas, nem sequer é realmente apoiado pelas tendências da opinião pública. Representa assim, um nôvo movimento da consciência educacional brasileira, cujos aspectos desejaria aqui tentar examinar.

Primeiro, permitam-me que de logo lhes diga, que reputo êste movimento de importância primacial para a correção das distorções ocorridas na expansão tumultuosa do nôsso sistema educacional e também para evitar novas distorções, que poderão ocorrer com a idéia de planejamento e a sua possível ênfase no preparo dos quadros médios e superiores, mais imediatamente necessários talvez ao desenvolvimento econômico.

Se fôr possível a mudança de foco na expansão educativa brasileira e nos voltarmos para a escola primária, como peça principal do sistema, de cuja eficiência dependerá não somente a boa formação do povo brasileiro, mas também o próprio aperfeiçoamento de

(1) Raymon William, The Long Revolution, página 135, Col. Univ. Press, New York, 1961.

suas escolas de nível médio e, por meio destas, das de nível superior, teremos dado passo extraordinariamente significativo para dar ao sistema nacional de educação rumos adequados ao cumprimento de suas funções.

Não nos enganemos, contudo, quanto às resistências e tropeços do movimento que ora se esboça. Trata-se de esforço de longo alcance, sempre difícil, em momentos de mudança social acelerada em que predominam os esforços de emergência. A tarefa é das mais amplas e envolve recursos dos mais avultados, além de cuidados técnicos os mais delicados, para a recuperação da escola primária, a regularização de sua eficiência através das séries, a retenção de matrícula igual em todos os anos e a elevação de toda a massa dos seus alunos até aos últimos graus de estudo, no sexto ano. Somente assim restituiremos à escola primária a sua eficiência e com ela, o seu prestígio social. É preciso que, ao deixá-la, só se dirijam à escola média os que puderem e quiserem, até que possamos também entendê-la a todos.

Com o que ocorreu à escola primária, já o notamos, ela se fez seletiva, só conduzindo à própria quarta série um pequeno grupo de alunos que, em face da eliminação dos demais, considera-se uma elite e naturalmente aspira a escola secundária ou média, sem mencionar o fato de que sua educação é de tal modo deficiente, que precisa de completá-la com o ensino posterior.

Para que tais objetivos sejam alcançados, teremos de prolongar o dia escolar, aumentar o espaço físico das escolas, diminuir as turmas e dar ao professor primário o preparo e o pagamento adequado para cumprir a sua difícil missão, por certo a mais difícil de todos os professores.

Tudo isto não se poderá fazer de bloco. Teremos de dividir a tarefa. O ensino primário terá de progredir por grupos classificados de escolas, conforme um programa em que se estabeleçam as metas para cada tipo de escola. Divididas as escolas por classe, de acordo com as suas condições de prédio, instalações e qualidade de magistério, poder-se-iam tomar as melhores para nelas se instalarem classes de 5a. e 6a. série, em todas as sedes de municípios e distritos - mais importantes poderia despertar grande apoio social, pois, não existindo ainda o ginásio, estas classes o substituíam perante a ansiedade de por educação de nível médio. Após a criação de 5a. e 6a. série, o programa passaria a crescer, pela extinção dos turnos, com a ampliação gradual do número de escolas que passariam a funcionar em tempo integral no quarto e o terceiro ano e, por fim, no segundo e primeiro. Ao mesmo tempo, cresceria o número de escolas para a matrícula nova, previstas já para escolas de tempo integral. O trabalho de aperfeiçoamen-

to do ensino seria igualmente integral. O trabalho de aperfeiçoamento do ensino seria igualmente complexo. O programa teria de ser desenvolvido, com a utilização dos melhores professores para essa tarefa de planejamento detalhado e cuidadoso, cada uma dessas professoras tomando conta, como supervisora, de dez professores diretamente encarregados de classes, multiplicando-se dêste modo a atuação dêsses professores melhores. Todas essas medidas concorreriam para restituir o antigo prestígio das escolas primárias e amortecer a ansiedade pela escola secundária e média, hoje únicas oportunidades por mais educação. Nem por isto, entretanto, lhes estariam elas fechadas, permitindo ao fim do quarto ano, do quinto e, naturalmente, do sexto, que as crianças tentassem o exame de admissão, sem, entretanto, sentirem-se as escolas responsáveis pelo seu êxito em tais exames, não alterando para isto seu programa de educação a mais completa possível e não de simples preparo para exame. (É evidente que certos alunos mais dotados para estudos acadêmicos alcançariam normalmente o ensino secundário). Caso a educação venha a conseguir o grau de eficiência necessário, caberia à escola secundária ajustar o seu exame ao programa da escola primária e não esta ao da escola secundária. A escola primária não é, senão indiretamente, uma escola preparatória. Na realidade é terminal para a maioria dos seus alunos, cujas necessidades determinam os seus programas de educação.

Se até agora apontamos as dificuldades, cumpre-nos também salientar, se não ás facilidades, as oportunidades que abre a escola primária para essa obra de renovação pedagógica. De todos os três níveis da educação, o servido por melhor espírito educativo é a escola primária. Pelos seus métodos, pelo seu programa, pelos seus alunos é a escola menos deformada pelo isolamento da matéria que vai constituir o bojeito dos estudos. Diga-se mais: é a escola que, a despeito de tudo, possui os melhores professores de fragmentos especializados do saber, e, por isto mesmo, mais abertos para a aceitação da verdade constituída do seu poder de observar, tér idéias e aplicá-las em atividades coerentes e práticas. A escola primária renovada, poderá constituir-se o orgulho do sistema brasileiro de educação e vir a exercer real influência sôbre os outros níveis de ensino.

A grande lição que o Conselho Federal de Educação está a oferecer aos seus colegas dos Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias de Educação dos Estados é a de que lhes está reservada a tarefa mais importante da educação nacional. Nos sistemas de educação dos respectivos estados, hoje atribuídos à sua competência, a peça mais importante é a da escola primária e, sômente depois, a do ensino médio, cabendo ao poder federal, dar-lhes assistência, nos estritos li

ANÍSIO TEIXEIRA CONTA A VIDA DA ESCOLA PARQUE

O Prof. Anísio Teixeira, falando ontem na Escola Parque, onde se realizou a sexta sessão plenária da III CNE, contou a história do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, praticada para dar ao aluno "a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria o estudante na escola-classe, o trabalhador nas oficinas de atividades industriais, o cidadão nas atividades sociais, o esportista no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte".

"Seriam experiências educativas pelas quais as crianças iam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como podiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro", acrescentou o conhecido educador, que atualmente leciona Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia.

Eis a conferência na íntegra:

"Espero que me perdoem, se para vos falar do Centro Carneiro Ribeiro, comece com algumas recordações a meu respeito. Há quarenta e dois anos atrás era eu inspetor geral de ensino no Estado da Bahia. Jovem e mal saído da escola de direito, um governador corajoso e cheio de confiança nos moços, F.M. de Góes Calmon, julgou dever substituir Octaviano Moniz Barreto, provector intelectual baiano, que exercia o cargo há mais de duas dezenas de anos, por um jovem de 24 anos. O professor Anselmo da Fonseca, filósofo e luminar, então, da congregação do Ginásio da Bahia, logo classificou o novo inspetor geral de ensino, como o verdense diretor de instrução do Estado. Nenhum outro título tinha eu se não o desses verdes anos.

Desde então, minha experiência tem sido a educação - a educação no meu país. Depois da Bahia, tive o Rio como campo de estudo e trabalho, a que sucedeu largo período de proscricção.

Voltei a seguir, pelas mãos de Julian Huxley, à educação no campo internacional, de onde outro governador corajoso, como o primeiro, Octavio Mangabeira, fêz-me voltar à Bahia e da Bahia, novamente ao Rio, para a direção de organismo de estudos e pesquisas educacionais. Esta, a minha formação, ao que parece, já encerrada. Que pude fazer em tôda essa longa viagem através das escolas? Não sei. Coube-me

sempre mais administrar do que fazer e o administrador, quando é feliz, ajuda a fazer, mas não faz. A sua liberdade de ação, sobretudo como administrador público - e sempre isto é que fui - é muito pouca. Em todo êsse período, registro ter contado com certa liberdade, duas vêzes: quando imaginei e projetei a Universidade do Distrito Federal e quando imaginei e projetei êste Centro. A Universidade foi tragada pela reação de 37, êste Centro está sobrevivendo, apesar de não faltarem ameaças. O longo convívio com as escolas deu-me uma experiência profunda da extraordinária imobilidade da sociedade brasileira.

Os antropólogos, cujos estudos se iniciaram com as chamadas sociedades primitivas, têm conhecimento da rigidez da estrutura social dêsses povos milenarmente estagnados, como se fôsse sociedades fossilizadas. O Brasil tem algo dessa estabilidade granítica. Talvez a tenhamos tomado dos índios, êstes extraordinários professôres de uma rotina simplificada, elementar, uniforme e contínua. A realidade é que resistimos inflexivelmente à inovação e forçados, pro vêzes, a aceitá-la, pouco a pouco a desfazemos e diluimos até voltarmos ao estado - que chamaria natural - que é o de deixar as coisas correrem, até atingir a simplicidade da desordem uniforme em por fim, constante e estável. É curioso notar - daí haver chama do natural essa tendência - que assim também procede a natureza.

O professor George Thompson, ao indicar os sete princípios cardiais da ciência moderna, no campo da física, define o sétimo como o princípio do caos. Este princípio é o de que a ordem na natureza, tende a desaparecer até que se atinja o completo caos, o qual, paradoxalmente, permite ser tratado matematicamente com precisão quase perfeita. Aos sete princípios, acrescenta Thompson um outro, a que dá o nome de "princípio da produção em massa", significando a tendência da natureza a repetir quase indefinidamente cada entidade que chega a produzir. Ora, pelo sétimo princípio, a ordem só pode ser criada naquela situação de caos por uma força externa. Essa ordem pode ser de diferentes tipos e será mantida enquanto fôr mantida a força externa de organização. É isto que se processa na natureza e que faz o homem ao lidar com a natureza. Mas, devido ao princípio do caos, tudo tende a voltar ao caos e aí chegado, pelo princípio da produção em massa, a se repetir indefinidamente.

Parece-me que êstes dois princípios não deixam de se aplicar ao nosso estado social. E a educação e a escola são admiráveis ilusões. Resiste-se à inovação, que só pode processar-se, por uma força externa. Forçada a aceitação, logo se inicia o trabalho insidioso de destruí-la, até que tudo volte a desordem, ao caos inicial, em que tudo

se repete fácil e indefinidamente. A sabedoria popular exprime tal estado de cousas como viver à lei da natureza. Somos, institucionalmente, um povo que assim vive.

Ora, t^oda a obra do homem, em seu dom^onio da natureza, consiste em trazer ordem para os seus processos e mantê-la, a despeito de sua tendência para o caos. Será isto que temos de aprender e a escola, talvez mais do que qualquer outra instituição, é um permanente esforço neste sentido. A inovação é, acima de tudo, um novo tipo de ordem, exigindo esforço em sua conservação. Daí ser tão difícil o nosso trabalho.

Estou a fazer estas observações para acentuar quanto somos forçados a nos repetir ao falar sobre educação, por isto mesmo que os seus pequenos progressos não se acumulam, mas estão sempre a se reiniciarem, num constante monótono comêço e recomêço. Não é outro o caso d^este Centro, onde ora nos encontramos. Constitui êle uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária. Um conjunto feliz de circunstâncias o vem mantendo há cerca de dez anos, mas, nem por isto, se pode considerar a sua estabilidade garantida. De um momento para outro pode apagar-se, como se apaga, na mecânica quântica, um esforço especial e possível de direção a um conjunto de partículas que se movem por acaso, segundo a lei da natureza. O seu único fator de permanência, até hoje, são os funcionários, que acabou por ter, não por êle, mas pelas leis mais gerais, que governam o universo público brasileiro e lembram as leis da probabilidade da física quântica no mundo de partículas do átomo. A instituição propriamente dita está em plena instabilidade, sua permanência dependendo dessa lei das probabilidades. Uma simples mudança de autoridade poderá fazê-la desaparecer,

Em quarenta anos de trabalho em educação, esta foi a minha dolorosa experiência daí o cepticismo com que me refiro a realizações. Tudo continua no início, tudo tem-se de novo de fazer, contando pouco o esforço passado. Tentemos, porém, apesar de tudo, um pouco de história e contemos como essa aventura de uma escola primária, adaptada às nossas condições, nasceu e se desenvolveu.

As circunstâncias - sempre as circunstâncias - em seu jogo de acasos, como o das partículas da matéria - trouxeram-me em 47 para a secretaria de educação do Estado. Vinha de uma permanência relativamente breve na Unesco, mas que, nem por isto, me deixara de comunicar o entusiasmo que, então, ressurgia, em todo o mundo, pela educação. Assumindo o cargo, logo preparei um plano de educação para o Estado e um projeto de nova lei de organização de seu sistema escolar, tendo sido feliz em ver incluído na Constituição do Estado um capítulo muito significativo a respeito da educação. Parecia possível uma obra de re-

construção radical e corajosa de todo o sistema escolar. Depressa, porém, surgiram as dificuldades, primeiro, as financeiras, depois, as políticas e, por fim as de pessoal. Diante dos tropeços e ante a insistência da UNESCO para voltar a trabalhar ali, resolvi retornar ao trabalho internacional da educação. O governador, entretanto, instituiu em que ficasse, ainda quando não se pudesse levar avante o plano estabelecido. Prometia dar-me recursos para iniciar certas etapas preliminares e começar algumas escolas de demonstração para o plano projetado, em nível primário e médio. Acabei por atendê-lo e daí nasceu a prioridade para o projeto do primeiro Centro Educacional Primário, que veio a ter o nome do grande educador baiano Carneiro Ribeiro, e para outros projetos em todo o Estado. A administração transcorreu, de então por diante, com a redução inevitável dos programas de ação e os pequenos e modestos êxitos, possíveis graças ao devotamento e exemplar espírito público do governador.

O projeto do primeiro centro de educação primário compreendia quatro escolas-classe para mil alunos cada e uma escola-parque para quatro mil alunos, funcionando umas e outra em dois turnos conjugados, de modo a contar o aluno com o dia completo de educação. Todo o esforço do governador não permitiu construir senão três escolas-classe. A escola-parque e a quarta escola-classe ficaram em projetos.

Outro conjunto de coincidências levou-me, algum tempo depois, à direção do Inep, onde sonhei prosseguir no esforço de completar a obra e instalar primeiro centro de demonstração de ensino primário para o país. Não irei relatar quanto este esforço custou de ser levado a efeito. A idéia de que estudos, hoje, em educação representam pesquisas difíceis e dispendiosas, requerendo experimentação e escolas de demonstração, não era aceita. Um instituto de estudos pedagógicos era algo como um instituto de filosofia, destinado a estudos especulativos ou baseados em observação de senso-comum. Quando muito se admitia algum esforço de tipo estatístico para medir a quantidade de educação oferecida. Sobre a qualidade do processo educativo sobre as escolas individualmente consideradas, sobre métodos e programas, sobre a prática escolar - tudo isto se estudaria pela observação e inspeção escolar.

Mas, aquela mesma lei das probabilidades numa situação de acasos exertara no Inep a distribuição de recursos de assistência financeira ao ensino primário e esta função começou a avultar, a ponto de haver hoje muitos que pensam que o instituto é a repartição de ensino primário no Ministério da Educação por força da lei natural da repetição. Tendo o Ministério repartições de ensino secundário, de ensino comercial, de ensino industrial e de ensino superior, o Inep seria a repartição do ensino primário. O plano que imaginara, ao chegar à sua direção, para

montar um sistema de pesquisas educacionais, distribuído pelas diferentes regiões do país, só logrou efetivar-se, graças a outro conjunto de coincidências fortuitas e raras. Foi preciso morrer um Presidente, dar-se a sua substituição fortuita e ser nomeado um educador para ministro, para que Abgar Renault viesse a criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e cinco centros regionais de pesquisas no país, dando, assim, ao Inep, o seu aparelhamento para se constituir o serviço de estudos e pesquisas do universo da educação, num país continental e com extrema variedade de condições e recursos.

Estes centros nasceram, assim, de um esforço externo e ocasional, com a instabilidade característica de iniciativas dessa ordem, dentro de um sistema uniforme e adverso como era o do Ministério da Educação, fundamentalmente proposto à administração de certo número de escolas próprias e ao controle e fiscalização de escolas concedidas por autorização federal. Como competia também ao governo federal a assistência técnica às escolas, o Inep utilizou essa atribuição como força de consolidação dos centros de pesquisa então instalados.

Mas, os recursos, como poderia, eles ser obtidos? Os centros se destinavam ao estudo da educação em suas diferentes modalidades e níveis e ao estudo da sociedade brasileira, a que se deviam ajustar os múltiplos sistemas escolares brasileiros. Tratava-se de pesquisa social e humana em grande escala e de manifesto alcance. Os centros compreendiam, para isto, uma divisão de pesquisa educacional, uma divisão de pesquisa social, uma divisão de documentação, uma divisão de aperfeiçoamento do magistério, uma biblioteca e uma divisão administrativa. Como obter recursos para essa imensa obra? Tivemos que utilizar o molde uniforme do sistema, que era o da assistência financeira e consequente assistência técnica aos sistemas estaduais de ensino. A título de assistência técnica se iria proceder à pesquisa, instalar as escolas de experimentação e demonstração e planejar os cursos de aperfeiçoamento do magistério. O trabalho lembrava o dos experimentadores, que conseguem dar certa direção as forças da matéria para obter certos resultados. Tínhamos que fazer infletar as forças da assistência técnica para que os centros pudessem funcionar, dentro de limitações de toda ordem e em situação manifestamente precária. Cada centro se implantou e desenvolveu como foi possível. Em S. Paulo, articulou-se com a Universidade e daí tirou forças de propulsão e prestígio; em Belo Horizonte, com a Secretaria de Educação e com o programa americano-brasileiro de aperfeiçoamento do magistério, fazendo-se o centro de maior projeção - nos estudos relativos à didática da escola primária, em Porto Alegre, também se associou à Universidade pela sua faculdade de filosofia, em

Recife, constituiu-se automaticamente apenas ligado ao Inep, numa dependência mais financeira do que administrativa, na Bahia, articulado com a Secretaria de Educação, fez-se, sobretudo, um centro de experimentação de ensino primário, com uma escola experimental primária, mantida, durante seis anos, e este centro de demonstração do ensino primário, onde também se processa o trabalho de aperfeiçoamento do magistério primário. No Rio, o centro brasileiro, fez-se mais diretamente uma expansão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, absorvendo seus antigos serviços de estudos, de documentação, de biblioteca e desenvolvendo a divisão de aperfeiçoamento do magistério, com a manutenção de uma escola primária de demonstração, graças à cooperação da Secretaria de Educação, hoje, do Estado da Guanabara. Como se vê, toda a expansão do Inep fez-se na base de uma evidente precariedade. Representava um esforço de inovação de objetivos e métodos de ação, que não encontrava, no sistema existente do Ministério, meios de se inserir como algo de normal e capaz de utilizar suas linhas comuns de força. Na sua projeção nacional, o Ministério da Educação é um órgão federal de controle e fiscalização do ensino privado que funciona por autorização federal e de suas próprias escolas médias. Atividades de estudo, de pesquisas, de experimentação educacional, de avaliação do esforço educativo brasileiro e de sua possível liderança técnica não encontram ali normas de serviço e de orçamento nem condições administrativas apropriadas, para tais atividades. Estas têm que existir por tolerância encontrando sempre obstáculos de toda ordem para o seu funcionamento normal. Esta foi a posição do Inep e dos Centros, durante o período em que fui diretor.

É preciso ter em vista tudo isto para se compreender o que houve de esforço, não somente para realizar o que era, em si mesmo, novo, mas até para manter a própria instituição. O que se deve aqui às pessoas que tiveram a responsabilidades da direção deste Centro Regional e aos professores e funcionários que o serviram, é algo de difícil de imaginar. Veja-se bem que o Centro é uma conjugação de esforços do Ministério da Educação e do Governo do Estado, mas nem um nem outro o reconhecem plenamente em seus objetivos, seus métodos e o alcance do seu serviço. É como uma experiência de laboratório compreendida pelo pesquisador, porém, mais ou menos ignorada pelo administrador geral, junto ao qual se tem constantemente de lutar por providências e recursos. Está claro que se encontram nessa posição não só os que aqui trabalham mas também os que, do Rio, têm a responsabilidade de empreendimento. Assim trabalhei eu nos doze anos em que fui seu diretor. Os órgãos propriamente de cultura do Ministério ou reduzem o seu programa ao mínimo possível, ou entram em dificuldades de toda ordem. O sistema é

um sistema de atividades burocráticas, isto é, atividades de papéis e tudo que sair dessa categoria tem condições precárias de funcionamento. Veja-se que os próprios estabelecimentos de ensino, para exercerem suas atividades, têm de procurar se organizar como sistemas autônomos. O caso recente do Colégio Pedro II ilustra a afirmação. E não foi, por outra razão, que busquei, sempre que possível, pela fórmula de convênio, dar aos centros regime de autonomia.

Também aqui, o convênio com o Estado é que dá a este Centro a autonomia mínima indispensável para sua existência. Estas escolas são escolas do Estado, confiadas ao Centro para a experiência que aqui se realiza, graças aos recursos federais a elas atribuídos por intermédio do Inep.

Não têm estas palavras nenhum sentido de crítica, mas de descrição das condições de funcionamento, que precisamos saber para poder avaliar o mérito do que vem sendo conseguido e compreender as falhas e deficiências acaso existentes.

Não visito este Centro, mesmo quando o fazia, como diretor do Inep, sem um profundo respeito, que raia pelo enternecimento, pelo esforço desses professores, desses funcionários e dos seus diretores, que aqui trabalham na pior das solidões, que é a solidão do des conhecimento, o que não se deve a nada de intencional, mas às dificuldades de integração dessa experiência no corpo coletivo do sistema administrativo ou de ensino.

Passemos agora a uma análise da experiência propriamente dita. Os que vêem hoje esta parte da cidade, em que se acha localizado o Centro, Dificilmente podem imaginar o que era o local em 1947. A região era o centro de uma das chamadas "invasões", denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas. Sabemos que essas formações constituem concentração de população pobre, deslocada e em condições penosas da vida. O governador Octávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos "invasores" condições para construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária, que revelasse aos habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e de pobreza? Logo se aprovou a idéia e foram reservadas as áreas para as escolas. Chamamos os arquitetos Diógenes Rebouças da Bahia e Hélio Duarte de São Paulo para os projetos, que seriam desenvolvidos pelo escritório de arquitetura, que, então, mantinha Paulo de Assis Ribeiro no Rio. Os estudos que se fizeram nem mereceria a nossa atenção, se o tempo permitisse. Recordo-me do plano de funcionamento

do Centro, elaborado por Paulo de Assis Ribeiro, e que constituía um mo-
dêlo de organização.

O plano, como foi concebido, tinha, como efeito suas com-
plexidades. O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe,
onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola
e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, di-
vidido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola
parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alu-
nos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais
de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de ativida-
des de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, a-
tividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada ma-
nhã, metade dos alunos estaria na escola parque e a outra metade distri-
buida pelas quatro escolas-classe. Ao meio dia, os alunos da manhã das
escolas-classe se dirigiriam para a escola parque, onde almoçavam, des-
cansavam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acôr-
do com o programa, pelas diferentes atividades da escola parque. E os
alunos, que haviam passado a manhã na escola parque, iriam, por sua vez,
almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas ati-
vidades escolares. Cada aluno pertencia, dêste modo, ao seu grupo da es-
cola-classe e a outro possível grupo da escola parque. Como, ao todo,
movimentavam-se, em cada dia, por vários lugares, primeiro da escola
-classe, para a escola parque, e, depois, nesta, para o pavilhão de tra-
balhos, o ginásio de educação física, o pavilhão de atividades sociais,
o teatro, a biblioteca e o restaurante, compreende-se que não faltaria
complexidade a essa movimentação de 2.000 alunos de cada vez para ativi-
dades diversas e em locais diferentes. O plano de funcionamento, de ho-
rários e de movimentação das crianças, então elaborado, mostrava a per-
feita exequibilidade do programa e dava ensejo a que se pudesse apre-
ciar os benefícios educativos da estrutura prevista.

A organização da escola, pela forma prevista, daria ao a-
luno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de
um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o
estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades in-
dustriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio,
o artista no teatro e nas demais atividades, de arte, pois todas essas
atividades podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência a
tual das crianças, para os planejamentos elaborados, com a sua plena
participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências e-
ducativas, pelas quais, as crianças iam adquirir hábitos de observação,
desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como podiam

ser executadas e executar o projeto, ganhando assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. Nem tudo isto se pôde logo fazer. Em 1947, ficaram apenas concluídas três das quatro escolas-classe. Posteriormente, com auxílio do Inep, se construiu o pavilhão de trabalho e só muito lentamente, a seguiu, se construíram os demais prédios.

Hoje o Centro ainda não está completo. Faltam as residências para as crianças chamadas abandonadas, que aqui deveriam estar como os habitantes do Centro, que iriam durante o dia, hospedar os alunos no regime de semi-internato em que funciona. Apesar de todas aquelas dificuldades, já referidas, o plano se executou e estas escolas se fizeram o exemplo de algo novo no campo da educação. A experiência correu mundo. Seus visitantes, em muitos casos, encheram-se de entusiasmo. As Nações Unidas em um documentário de escolas de todo o mundo, escolheram este Centro para um dos seus filmes e o exibiram por toda parte.

Tudo isto se fez com a prata de casa. Não houve para esta experiência nem auxílio nem assistência técnica estrangeira de qualquer natureza. Os professores são todos nossos e os que tiveram a oportunidade de aperfeiçoamento, aperfeiçoaram-se aqui, no Brasil, em cursos do Inep. A diretora, que se devotou à experiência com toda alma, é uma professora formada em uma das nossas escolas normais, a de Caetité, no Estado da Bahia e sua grande experiência de educadora foi adquirida no ensino, em escolas normais, na direção de escolas, aqui entre nós e no estudo e convívio com as crianças brasileiras de todas as classes. O ofício de educador exige o melhor conhecimento possível da vida e de suas exigências, no sentido de capacidade de pensar e agir inteligentemente dentro da sociedade e da cultura ambiente. A diretora do Centro possui esses dois conhecimentos por cultura pessoal e por vivência educativa. Por isto, é que a experiência deste Centro pôde ter dentro de nossas limitações, o sucesso que teve. A seu lado, um corpo de professores admiráveis realizou em silêncio, uma experiência nova, que mereceu, o respeito de quantos dela puderam tomar conhecimento, e que aí está sob a vista de todos nós, para mostrar que podemos reconstruir a escola primária, por nós mesmos, desde que nos dêem as condições para isto.

E' o problema destas condições que nos reúne hoje aqui, na Bahia, pois somente com as novas condições que aqui estão exemplifi

cadás se poderá tentar a extensão da escolaridade e a recuperação da escola primária.

A revista SYMPOSIUM da Universidade Católica de Pernambuco (Fevereiro, 67), dedicou seu número inteiramente a Psicologia.

No "Caderno de Psicologia", são abordados os seguintes temas:

- "valor dos testes psicológicos para o médico psicossomático" - pela Dra Bettina Katzenstein Schoenfeldt;

- "Problemática moral na atividade profissional do Psicólogo clínico e do Psicoterapeuta e Psicologia da personalidade (pesquisa bibliográfica) pelo P. Pedro E. de Mello, s.j.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Reuniu-se em Haya, Holanda, de 10 a 17 de abril p.p., um grupo de estudos sobre problemas de formação nos centros de documentação pedagógica do Conselho da Europa (Council of Europe Study group on training problem Pedagogic Documentation Centres)

O resultado destes trabalhos será de importância fundamental para os centros de informação e documentação educativa assim como para as bibliotecas especializadas neste campo.

(De UNESCO - Informaciones Trimentrales vol.II nº 1)
