

cadernos

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

Governador

Waldir Pires

Secretária da Educação

Mariaugusta Rosa Rocha

**Diretora do Instituto de Estudos e Pesquisas
em Educação Anísio Teixeira – IAT**

Maria José de Oliveira Palmeira

Comissão Editorial

Solon Santana Fontes

Irene Canovas

Valdomiro Santana

Conselho Consultivo

Cândido da Costa e Silva

Joselita de Castro Lima

Maria José de Oliveira Palmeira

Normalização documental

Maria do Carmo Brandão

Projeto gráfico e programação visual

Valdomiro Santana

Eliana Viveiros

Produção gráfica

Publigrati - Rua Quintino Bocayuva, 42 - Garcia

Tels.: 245-1 708/3797 - Salvador - Ba

série
memória
da educação

IAT

Vol. I Nº 1
Salvador
Dezembro de 1988

REPRODUZIDO PARA FINS NÃO COMERCIAIS
CIBEC - INEP - MES



INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

de pesquisas educacionais, criado na gestão do prof. Edivaldo Boaventura, perfeitamente capacitado para a tarefa; trata-se do Instituto Anísio Teixeira e dele falamos com conhecimento de causa, pois fomos, com muita honra, o seu primeiro Diretor.

Assim, ainda que acrescido de alguns comentários, aí está de modo superficial o que, segundo nossa memória e os poucos documentos existentes, fez o INEP na Bahia, pelos organismos que Anísio Teixeira aqui instalou ou por intermédio da Secretaria de Educação, no período de 1947 a 1974. Enquanto houve Centro de Pesquisas do INEP, aqui presente esteve o espírito de Anísio Teixeira, pois sua doutrina lhe sobreviveu, como ainda sobrevive.

Anísio Teixeira foi o maior pensador e o maior realizador da educação brasileira, até hoje. Como Diretor de Instrução na Bahia fez construir o primeiro prédio escolar primário na história do Estado, segundo informa Luiz Henrique. Foi o realizador da agigantada obra educacional na Prefeitura do Distrito Federal, no início da década de 30, transformando uma Diretoria numa Secretaria de Educação. De 1947 a 1951, a Educação e a Saúde na Bahia foram pontos destacados no governo de Otávio Mangabeira. No INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais. Planejou e construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e muitas outras escolas de aplicação por esse Brasil afora. Como Conselheiro Federal de Educação elaborou o Plano Nacional de Educação, referido na Lei 4.024 de 1961. Tudo que Anísio Teixeira pensou e planejou ele executou.

“Esforço grande, igual ao pensamento
Pensamentos em obras divulgados
E não em peito tímido encerrados
E despeitos depois em chuva e vento.”

Esta estrofe, que define Anísio Teixeira, foi escrita por Camões, há mais de quatrocentos anos.

À nossa época, porém, foi Edivaldo Boaventura quem melhor definiu o grande educador, ao escrever numa placa de homenagem no Conselho Estadual de Educação: *Anísio Teixeira – Homem de pensamento e ação.*

Uma experiência de educação primária integral*

Anísio Teixeira

Educação primária para poucos e educação primária para todos: a experiência brasileira

A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA – e possivelmente latino-americana – de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela da população escolar e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar.

Este fato determina que a escola primária, a despeito das proclamações de ser escola para todos, adaptada, portanto, no seu conteúdo, métodos e processos ao aluno – e não este à escola – seja uma escola para os poucos, ainda que cresçam e tenham crescido estes poucos.

A escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade dependem sobretudo do aluno e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser capaz de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar, tanto mais será considerada eficiente.

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita, de forma generalizada, nos níveis secundários e superior, em que domina a idéia de que a educação não é para todos mas para aqueles que se mostrem capazes de recebê-la, sendo, assim, sua função a de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de números limitados de membros.

À medida que essa educação média e até superior começam a ter ambição de se estender a muitos, senão a todos – como nos Estados Unidos da América – passam elas por modificações estruturais de programa e, sobretudo, de métodos, processos e professorado.

No Brasil, a escola primária, embora ainda, para poucos, passou por duas fases. Primeiro, organizou-se, segundo o modelo então reinante na Europa, como um sistema de educação paralelo ao propriamente preparatório para a escola superior e formador da elite dominante. O seu

* Extraído de *Educação não é privilégio*, 4ª ed. S.Paulo, Nacional, 1977, p. 125-146.

curso compreendia sete ou oito anos de estudos, completados os quais o aluno encerrava a sua vida escolar, ou a continuava nas escolas chamadas vocacionais. Reproduzia-se o dualismo educacional corrente na Europa e, sobretudo, na França, onde se buscara inspiração.

A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíram o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante.

A escola primária tinha condigna instalação e não se expandia senão quando havia recursos e condições para ser adequadamente mantida. O professor ou professora recebia formação na Escola Normal, geralmente de quatro ou cinco anos de estudos, depois dos sete anos dos cursos elementar e complementar da escola primária.

Como os candidatos ao magistério eram até certo ponto selecionados, os professores primários, divididos em dois grupos, o das classes elementares e o das classes complementares, recebiam preparo médio apreciável, não se constituindo membros da intelligentsia nem da classe dominante, mas respeitáveis representantes do que os franceses chamavam "o espírito primário", ou seja, o espírito prático e não "desinteressado".

Não sendo freqüentada pelo povo propriamente dito, mas pela classe média, a escola primária manteve-se assim restrita e com padrões bastante razoáveis até a década de 20 a 30, quando teve início a segunda fase.

Nesta segunda fase, buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi de reduzir-lhe a duração. Tratava-se de alfabetizar o povo brasileiro. O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, um para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Um e outras passaram a exigir exames de admissão para ingressar em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientela diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mais tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro.

Seria, assim, uma escola de alfabetização. Como, porém, a alfabetização pura e simples não chega a construir um completo objetivo escolar, e como a formação do professor pelas escolas normais não se alterou, continuando a recrutar na classe média os seus contingentes e a prepará-los para o antigo ensino semi-acadêmico da velha escola primária, a nova escola primária nem se fez a escola de educação de base que se poderia ter feito, nem conservou a sua anterior e razoável eficiência de escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio.

Nem por isto, entretanto, deixou de ser uma escola preparatória. Passou a ser preparatória ao exame de admissão às escolas médias e secundárias. Como este exame conservou o seu caráter de exame acadêmico seletivo, a escola primária, sem propósitos nem planos para isto e com o seu reduzido horário, fez-se estritamente uma escola de ensino formal e acadêmico, no sentido de catálogo de conhecimentos para o exame de admissão.

Recrutando-se a sua matrícula em toda a massa popular e não se achando esta massa preparada para tal tipo de ensino, o índice de reprovação cresceu enormemente, a evasão escolar se fez enorme e a escola nem bem cumpre os objetivos populares nem se constitui uma boa escola preparatória.

Restaria dizer que, com essa drástica redução de sua funcionalidade, cresceu a necessidade da escola secundária, sem a qual os poucos sobreviventes da escola primária nada poderiam fazer com a cultura formal ali recebida, decorrendo daí a expansão tumultuada das escolas de nível secundário do tipo acadêmico de eficiência mais do que duvidosa.

Não há neste quadro exagero, senão o que decorre do desejo de marcar mais nitidamente as tendências e distorções. Bem sei que muitas escolas conseguem seu grau de eficiência, mas isto será sempre devido ou à seleção dos alunos, ou à seleção dos professores, o que sempre permitiu que algo se ensinasse bem, fosse qual fosse a organização ou a filosofia da escola.

Quando na década de 20 a 30, teve início a chamada democratiza-

ção da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

E isto, por que? Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber.

Por isto mesmo, a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas.

Sejam lá quais forem as dificuldades, este terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático.

O problema da escola primária para todos, visando à integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação Primária na Bahia, como ensaio de solução

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia, os centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, fez-se a primeira demonstração.

Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades

propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funciona com um semi-internato, recebendo os alunos às 7h 30 min da manhã e devolvendo-os às famílias às 4h 30 min da tarde.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 — ou seja, com doze salas de aula, no mínimo — e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se da escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas a erguê-la a nível superior ao existente no país.

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe, mas volumoso resíduo a ser erguido à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla de que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida.

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo,

pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Os conjuntos escolares assim organizados deverão ser utilizados como centros de treinamento do magistério, pelo método de aprendizado. Deste modo, justificam-se o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto, destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e a formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada.

A experiência em curso na Bahia, embora já conte com alguns anos de funcionamento, somente neste ano terá as suas instalações completadas com a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais. Antes funcionavam os pavilhões de atividades de trabalho, de educação física e de teatro ao ar livre, além das escolas-classe.

Com a extensão da escolaridade a seis anos, devem instalar-se as classes de quinto e sexto anos, com que se elevará o ensino ao nível dos doze e treze anos. Devido, entretanto, ao fato de achar-se a escola em um dos bairros de maior pobreza da cidade do Salvador, contou sempre o centro com muitos alunos dessa idade, retardados em sua escolaridade regular.

O magistério para as novas atividades desse centro recrutou-se entre os professores normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Existe a intenção de completar o plano do Centro Carneiro Ribeiro com a construção de residência para 200 alunos, ou seja, cinco por cento da matrícula total. Este pavilhão de residências abrigará as crianças órfãs ou em condições semelhantes, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o centro recebe em regime de semi-internato.

Quanto possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e professores.

Baseado no modelo deste centro de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro.

Ao fundamentá-lo, acentuamos que a necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções devendo, assim, as escolas, em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar, ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com as suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, seja no nível primário, no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos "universitários".

Daí falar-se antes em Centro do que em escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviço gerais".

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Do ponto de vista das construções, o programa constitui um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o plano foi o seguinte:

- I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:
 - 1- "jardim de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4,5 e 6 anos;
 - 2- "escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
 - 3- "escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escola-parque" mediante o desenvolvimento artístico, físico

e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) conjunto para atividades de recreação;
- d) conjunto para atividades sociais e artísticas (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para relatório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos ou semi-internos.

Como a futura capital é constituída de quadras, e cada quadra obrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:

- a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

- a) 1 "escola-parque" -destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais"⁴ (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, com atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos frequentarão diariamente a "escola-parque" e as "escolas-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço, à maneira do que se faz no centro de Salvador, Bahia.

Não cabem aqui referências ao plano de escolas secundárias e à universidade, que também foram devidamente desenvolvidas. Tratamos neste artigo apenas do programa de educação para todos, isto é, a elementar. Buscamos aí, dentro do plano do Centro Carneiro Ribeiro, juntar o ensino propriamente dito da sala de aula, com a auto-educação

resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. No "centro de educação elementar", a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações não deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais.

Será possível generalizar-se a experiência?

A primeira objeção ao plano de escola primária aí esboçado é o custo do empreendimento. As construções necessárias para 4.000 alunos compreendem mais de 20.000 metros quadrados de construção e pessoal necessário para fazê-lo funcionar - cerca de 200 profissionais, à razão de 1 para cada 20 alunos. Além disto, como a escola fornece lanche gratuito, todo o material escolar e ainda uniformes, o custo por aluno sobe consideravelmente.

Como poderia uma nação pobre arcar com tal ônus? Está claro que não pode pelos métodos convencionais. Mas se atentarmos que são exatamente as nações pobres que hoje não podem dar-se ao luxo de não educar plenamente os seus filhos, temos de reconhecer que havemos de acabar educando-os, sejam lá quais forem os sacrifícios.

A necessidade de construir e operar um modelo de escola desse tipo não pode ser contestada e este foi o principal objetivo do Centro de Educação Primária de Salvador, Bahia. Ideamo-lo, como Secretário da Educação daquele Estado, ainda antes de 1950. Somente agora, graças a auxílio federal, concedido por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, está ele em vias de conclusão. Não se trata, pois, de algo já definitivamente aceito e em processo de generalização, mas de programa, de aspiração em vias de experiência e concretização.

O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial.

Para que a idéia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que o que dela esperava a criança do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial.

Se as nações desenvolvidas disto precisam, que não dizer das nações subdesenvolvidas que, além de tudo, precisam erguer as crianças de baixíssimo níveis de pobreza e de condições quase neolíticas de cultura até o nível da moderna civilização tecnológica?

Tudo isto seria utópico se não tivessem já sido despertadas as expectativas das massas, confusamente conscientes de que é possível a realização de suas aspirações.

Os recursos para esta batalha, que será a batalha da paz, hão de surgir, como surgiram, no passado, os recursos para todas as batalhas de sobrevivência com que se defrontou a espécie.

Para que não se julgue, contudo, em face destas palavras, que ignoramos as dificuldades de se generalizar o modelo, que estivemos considerando, tenhamos algumas considerações finais sobre a situação da educação entre as nações subdesenvolvidas.

Até antes da Segunda Guerra Mundial, considerava-se que o desenvolvimento era um acidente histórico e a educação uma consequência da riqueza. Embora nenhuma nação rica deixasse de possuir sistemas mais ou menos adequados à sua riqueza, admitia-se tal situação como subproduto mais ou menos automático da própria riqueza.

Foi necessário a destruição pela guerra da riqueza das poderosas nações da Europa e do próprio Japão, e a rápida recuperação econômica após a guerra destas mesmas nações, para nos darmos conta de quanto a educação podia constituir-se fator essencial — e não apenas consequência — do desenvolvimento.

No mundo chamado livre — ou seja não compulsoriamente planejado — a demonstração ocorreu com países, em virtude de sua riqueza anterior, já educados e depois devastados pela guerra. O desafio às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação antes de ser ricas ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento.

Para responder a este desafio, há duas dificuldades. Primeiro, a das prioridades no uso dos recursos escassos das nações pobres. Conseguirão elas o consenso de suas populações, ou melhor, de suas elites, para dar à educação a prioridade no uso daqueles recursos, pelo menos igual a que se dá à industrialização? Até agora, salvo o caso especialíssimo e único de Israel, não me parece que nação alguma o tenha conseguido no volume e na proporção adequados. Há, contudo, esforços em marcha e o trabalho de persuasão para isso começa a ser apreciável.

A segunda dificuldade é igualmente grande e, de certo modo, explica as resistências para que a primeira seja removida. No processo de desenvolvimento accidental das nações, a educação, como processo consequentemente, é predominantemente uma educação para o consumo da riqueza adquirida, ou em vias de aquisição. Educam-se os indivíduos para participar da riqueza em expansão, e secundariamente, para ajudar e consolidar a expansão. A escola passa a desenvolver-se às vezes, com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de status social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fique em condições de consumi-la. Este tipo de educação, que o desenvolvimento accidental promove, embora não seja primariamente destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para facilitar o preparo do produtor, quando ministrada com eficiência. Ora, sucede nas nações pobres que mesmo este tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para a produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, deste modo, nem sequer secundariamente ajuda o aumento da produtividade.

Tal fato, embora raramente formulado, está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficiência da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo.

A segunda dificuldade que, resolvida, removeria esta resistência é, pois, a da modificação estrutural do processo educativo, para criar-se uma escola capaz de introduzir as novas técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento em ser, e não apenas habilitar o indivíduo a delas aproveitar-se para fruição e gozo mais ou menos inteligente. Tal

modificação de estrutura educacional não é fácil, importando em escolas muito mais caras em instalações, equipamento e tempo letivo e, sobretudo, servidas por um novo professor, cujo preparo, para se fazer aceleradamente, exigiria esforços equivalentes aos dos quadros de um exército moderno, ante uma guerra em curso.

A segunda dificuldade é, talvez, assim, maior que a primeira. Decorre daí estarem as nações subdesenvolvidas apenas em processo de expansão, mais ou menos desordenada, dos seus velhos sistemas educativos, ante as pressões sociais montantes e decorrentes das novas expectativas geradas pelo estado de fé generalizado na viabilidade do desenvolvimento.

Para corrigir os possíveis — e a meu ver óbvios — perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados à fase de produtividade em que temos de entrar para atender ao processo de enriquecimento, dois remédios, melhor diria, duas esperanças se acalantam: o do aperfeiçoamento progressivo das escolas em geral, para que sejam, pelo menos, boas escolas do tipo de educação para o consumo (deste modo podendo concorrer para o preparo de certas condições básicas da produção) e o da intensificação do preparo dos quadros de operários qualificados e de técnicos de nível médio e superior.

O plano do Centro Carneiro Ribeiro compreende algo mais do que esses dois objetivos atualmente em curso. Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir-se o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial mas a própria solução do problema da educação primária comum no Brasil, ou seja, a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova, que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser convulsão para ser solução.

Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1)

AQUI ESTAMOS, senhor governador, para agradecer a V. Exa. este começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária.

Três pavilhões, três grupos escolares vão ser hoje inaugurados por V. Exa., partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve

(1) Palavras ditas na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, pelo autor, então Secretário da Educação do Estado, do então governo Otavio Mangabeira.

por bem V. Exa. de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

A construção destes grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional.

Quando digo isto, senhor Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas a trazer um testemunho. Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um governo que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram então por um surto de renovação e de incremento, mas o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois períodos (manhã e tarde) e programa, para a época, tão rico quanto possível.

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram a idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos quatro anos escolares de Washington Luís, mas quatro anos de meios dias, ou seja, dois anos e até, no grande São Paulo, aos quatro anos de terços de dia, o que equivale a pouco mais de um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso país, mas é triste saber que, além de todas as outras causas da nossa singular incongruência nacional, existe

esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros depois de trinta são todos filhos da improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo país uma rede de ginásios e universidades, cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimento a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Tudo isto soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato, um fato por assim dizer físico, ou, pelo menos, de física social. Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou panacéia é, por isto mesmo inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitabilidade da desagregação pois de outro modo não se explica aceitarem tão tranquilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquele retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à débacle final. Pertencem não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, que é um aspecto da grande crise em que está toda a humanidade. Este remédio é, entretanto, força é repeti-lo, sob muitas faces, heróico, como heróico é o sentimento de defesa que nos

leva a tornar-nos diante do perigo.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis como os das suas desigualdades e iniqüidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las, ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isto é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir nem sequer nutrir-se sozinho. Ora, o educável ineducado repete o caso do ineducável. Não, todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social, e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas e porque só tem

Escolas improvisadas e inadequadas não acreditam que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola; ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos da América, filho todo ele da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e que para isto fez da escola um instrumento de poder incalculável, mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço que se está procurando aqui começar, senhor governador. Todo o mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado, e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador profissional, preparado para o mister, com tempo e sossego, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disso, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já, não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isto pode parecer absurdo, entretanto muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como Cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sobre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção deste centro resultou de uma ordem de V. Exa., certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano deste centro que V. Exa. ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia, tomava-se indispensável que se fixasse um número máximo para matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria este número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe; isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do Centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para a administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças

atendidas pelo centro, e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo deste serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da escola-parque, as quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar com elas as escolas-classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do centro, nem das dificuldades naturais da constituição do numeroso e variado corpo docente. Consintam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária será, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para emergirem em pleno bátrio do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no país. Daí as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

LUIZ NAVARRO DE BRITTO nasceu em São Félix (BA) em 1935. Bacharel em Direito (1957) pela UFBA e doutor em Ciência Política (1961) pela Universidade de Paris, dedicou-se principalmente ao campo da educação. Foi professor de Ciência Política da UFBA, da Universidade de Brasília e da Universidade de Paris I. Exerceu (1965-1967) os cargos de sub-chefe e chefe da Casa Civil do Governo Castelo Branco. Tornou-se mais conhecido no Brasil e no exterior a partir do trabalho que realizou como secretário da Educação do Estado da Bahia no Governo Luiz Viana Filho (1967-1970), quando, além de promover reformas estruturais no setor, projetou e implantou os Centros Integrados de Educação, o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), quatro Faculdades de Educação no interior do Estado, sendo a primeira em Feira de Santana, e as Faculdades de Educação Física e de Agronomia do Médio S. Francisco. Foi consultor e funcionário da Unesco (1971-1974). Publicou, entre outras obras, *Politique et espace régional* (1973); *Educação e política – dois estudos* (1975); *Teleducação ; o uso de satélites: política, poder, direito* (1981). Morreu em 1986, a bordo de um vôo Paris-Washington, quando era responsável pelo Departamento de Assuntos Educacionais da OEA.