

J. Roberto Moreira

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO

O PROJETO PILOTO
DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO,
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA



J. Roberto Moreira

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO

**O PROJETO PILOTO DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**



*Ao Prof. CLOVIS SALGADO que,
como titular da Pasta da Educação e Cultura, no Governo do Presidente
Juscelino Kubitscheck de Oliveira, ensejou
as oportunidades para as experiências aqui relatadas.*

SUMÁRIO

Apresentação 4

Capítulo I - Elaboração de um projeto de experimentação educacional 7

- 1 O analfabetismo e as metas do Governo da República 7
- 2 Um primeiro esboço de projeto 14
- 3 O projeto de pesquisas educacionais e sociais em cidades brasileiras, para a organização do ensino urbano 17
- 4 A primeira formulação do Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo 26

Capítulo II - Condições econômicas, sociais e culturais de Leopoldina 42

- 1 Algumas condições históricas e sociais 42
- 2 Demografia, situação econômica e produtividade 47
- 3 Situação educacional 53

Capítulo III - O Centro Piloto de Erradicação do Analfabetismo 71

- 1 Organização da Campanha de Erradicação do Analfabetismo 71
- 2 A instalação do Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo em Leopoldina 76

Capítulo IV - A revisão dos trabalhos em Leopoldina, ao fim de 1958 83

- 1 Setor de Educação Urbana 84
- 2 Setor de Educação Rural 90
- 3 Cursos de treinamento de professores rurais 94
- 4 O ensino complementar como condição de erradicação do analfabetismo 100

Capítulo V - Projeto de aplicação do Plano Piloto ao Município de Caraguatatuba 112

Capítulo VI - O Projeto de Escolas-granjas 126

Capítulo VII - Síntese conclusiva das experiências 132

APRESENTAÇÃO

Ao apresentarmos esta primeira notícia sistematizada da experiência educacional, constituída pelo Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo, não pretendemos afirmar que encontramos a solução para os problemas de educação fundamental, no Brasil.

Descrevemos, apenas, com o cuidado que urna experiência exige, os seus primeiros passos, as hipóteses que foram formuladas, tendo em vista a erradicação do analfabetismo dum país sub-desenvolvido como o nosso. Acompanhamos, no presente livro, o desenvolver objetivo de cada uma dessas hipóteses, quando postas em ação, bem como as mudanças, adaptações e correções que foram necessárias, em virtude das condições impostas pela realidade em que trabalhamos.

Procuramos, nesta primeira reportagem, mostrar as realizações tanto com seus êxitos, quanto com suas dificuldades e com os novos problemas que elas criaram, tendo em vista tão somente apresentar aos estudiosos de educação e aos que se empenharam nas realizações educacionais da hora presente, em nossa pátria, aquilo que encontramos em campo, condicionando e determinando nossa atividade objetiva. É claro que como resultado da experiência em realização, aventuramo-nos a formular novas hipóteses que quase permitem o esboço de uma teoria educacional do ensino fundamental para o Brasil e, em geral, para os países subdesenvolvidos como o nosso. É isso, porém, uma tentativa legítima de quem se põe em campo com intenção científica de experimentar, e tenta chegar a conclusões.

Mas, considerando o progresso das ciências e o desenvolvimento do espírito crítico-científico, não pretendemos apresentar uma teoria definida e única; generalizamos, em caráter provisório, até onde a experiência objetiva, já realizada, nos permite.

É claro que essa teoria de base experimental está sujeita a revisões e a reformulações, à medida que a própria experiência progredir e transformar-se. Honestamente, julgamos que ela é ainda pequena para nos permitir certeza quanto ao que estamos realizando. Tudo não passa, como já dissemos, de simples aproximação, de primeira tentativa.

Esclarecido, assim, o objetivo do presente livro, queremos também honestamente reconhecer que tudo quanto nele é relatado resulta de um trabalho de equipe, em que a

diretor do serviço e autor do livro teve apenas função coordenadora e orientadora. Não fosse o esforço, a dedicação e a capacidade de quantos cooperaram com ele nada teria sido feito.

Mencionamos, com reconhecimento, o trabalho extraordinário de estudos objetivos e de pesquisas em campo, realizados pela equipe de jovens cientistas sociais, sob o comando do prof. ORACY NOGUEIRA, que nos tornaram possível começar as nossas atividades concretas de educação com maior segurança por termos noção mais precisa do ambiente econômico, social e cultural em que íamos atuar. O aspecto mais espetacular da Campanha, constituído pelos inúmeros edifícios escolares já levantados, em uma arquitetura enxuta, simples e funcional, sem deixar de ser bela, foi devido, principalmente, ao esforço pessoal do arquiteto LUIS ERASMO DE MOREIRA, que comanda uma equipe de outros jovens arquitetos, por ele selecionados e por ele postos a trabalhar em nosso projeto. Foi, entretanto, Luis Erasmo de Moreira quem primeira saiu a campo, embrenhando-se no interior para construir, quase que com cuidados e meios artesanais, a primeira escolinha primária levantada, pela Campanha. Foi ele, ainda, quem esboçou o plano geral de obras, permitindo-nos construir, a baixo preço, escolas suficientes, agradáveis e higiênicas, que são hoje um modelo para as populações por elas beneficiadas.

Não podemos, todavia, deixar de mencionar seus companheiros de trabalho: MARCEL ENGELHART que, no interior de Pernambuco, conseguiu, com materiais e mão de obra local, criar o modelo de um grupo escolar próprio para a área nordestina e que, mais tarde, no Rio Grande do Sul, conseguiu novo modelo, simples, barato e funcional, próprio para o clima e a região sul-rio-grandense; BRAZ LAGATA que, em trabalho quase de desbravador, foi para a Amazônia e tanto na extrema fronteira com o Peru, em Benjamin Constant, como em Santarém, no Estado do Pará, conseguiu formas arquitetônicas próprias para a região, ajudando-nos a realizar a projeto piloto naquela área. Finalmente, ANTÔNIO AUGUSTO VELLOSO cuja primeira contribuição foi a de estudar e de nos proporcionar a fórmula para as escolas semi-pré-fabricadas que estamos distribuindo pelo interior, principalmente nas áreas rurais em que a mão de obra e os materiais de construção são mais difíceis. Todos eles, no momento presente, em trabalho de equipe, continuam em suas tarefas construtoras pelos já quinze municípios em que a

Campanha de Erradicação do Analfabetismo está operando.

A essa equipe se junta, agora, CAIUUBI CARDOSO SCHULTZ, ainda estudante de arquitetura, mas já pioneiro, entusiasta e realizador.

Também não podemos deixar de mencionar a equipe de educadores que conosco coopera. Citamos, com prazer, a professora GUIOMAR RODRIGUES MAIA que, tomando as nossas idéias e diretrizes em matéria de formação de professores para as áreas interiores do Brasil, conseguiu realizar pedagogicamente o Centro Educacional de Leopoldina, onde um grande número de professoras já foi preparado. Serve esse Centro de modelo para organização desse tipo, que pouco a pouco estamos estendendo por todo o Brasil. A Professora MARINA DE SOUZA que, como diretora do Centro Piloto de Leopoldina, foi a peça principal de que dependeu todo o funcionamento da Campanha naquela área, como primeiro modelo que serviria de base para as outras experiências já em realização em outras áreas brasileiras. A professora MARIA DE FRE/ITAS, como assistente de Coordenador, que, com suas companheiras ELINA DE CAMPOS, REGINA GOULART DE AZEVEDO e SARAH LAS CASAS, tem levado a todos os recantos em que estamos operando, as hipóteses de trabalho que formulamos e nesses locais procuram ensaiá-las, pô-las em ação, para lhes verificar a exatidão. Muitos outros elementos ainda cooperam conosco. Seria extensa, porém, a lista desses colaboradores dedicados e eficientes, motivo por que a omitimos. Entretanto reconhecemos de público que, sem todos eles, o nosso trabalho não seria possível.

Na feitura do presente livro agradeço a cooperação dedicada e eficiente da Senhora NILZA DELAYTI MACHADO, que se encarregou de dar forma definitiva e de revisar o trabalho que, ditado e gravado, teve que ser quase que inteiramente por ela re-escrito.

Tudo isso demonstra que uma experiência, como a que aqui relatamos, não é nunca trabalho individual. Sem espírito de equipe, sem trabalho cooperativo, sem a colaboração de muitos ou de quase todos, a educação não pode ser realizada. Menos que um produto do cérebro de um homem, ela é a resultante de uma sociedade e, por isso, depende do trabalho de muitos representantes dessa sociedade, interessados no processo social que é a educação.

Rio de Janeiro, setembro de 1960.

JOÃO ROBERTO MOREIRA

CAPÍTULO I

Elaboração de um projeto de Experimentação Educacional

1 O analfabetismo e as metas do Governo da República

O problema do analfabetismo da nossa população tem sido preocupação constante dos líderes políticos e dos intelectuais brasileiros, desde os primeiros tempos da emancipação política do país. Já no Império, por ocasião da primeira Constituinte, os representantes do povo reclamavam ação do Governo, encarecendo a necessidade de maior número de escolas, onde a população brasileira pudesse libertar-se do obscurantismo em que vivera durante todo o período colonial.

Na história educacional do Império, compendiada em vários volumes por Primitivo Moacir, são relatados os esforços repetidos para resolver o problema, sendo frequentes os relatórios e falas de autoridades, aí incluídos deputados, governadores de províncias, autoridades escolares e outros, que, criticando a deficiência escolar do país, lutavam por mais recursos e meios de realizar educação.

Ao findar o Império, o país presenciou o esforço de Rui Barbosa que, como representante do povo no Congresso, procurou esboçar, nos seus célebres pareceres, um sistema educacional brasileiro, capaz de realizar a velha aspiração de nossos líderes, por entender que a educação e a cultura identificariam uma nação desenvolvida e próspera.

Quando se realizou o Censo de 1920, a alta percentagem de analfabetos de 10 e mais anos de idade, assustou a intelectualidade brasileira, pois o índice de analfabetos era representado por, aproximadamente, 75% daquela população. Sentiu-se que o Brasil era, ainda, um país extremamente atrasado. Não dispunha dos mínimos culturais capazes de levar seu povo a construir uma democracia progressista e forte.

Se, entretanto, compararmos o resultado do Censo de 1920 ao que foi realizado em 1872, e se observarmos o progresso das matrículas escolares entre 1872 e 1920, verificaremos que houve realmente um avanço ou melhoria não desprezível. Se estendermos, ainda, essa comparação aos resultados do Censo de

1950, notaremos contínua melhora, porquanto nesta última data o número de crianças matriculadas por mil habitantes dobrou o de 1920 e a percentagem de analfabetos, de dez e mais anos de idade, baixou a, aproximadamente, cinquenta por cento.

Mesmo assim, não podíamos estar satisfeitos com a situação cultural do país. Consideramos, de modo geral, uma vergonha o alto índice de analfabetos que ainda apresentamos. Reconhecemos, em consciente autocrítica, que, apesar de ter havido progresso notável no crescimento do nosso sistema escolar, este não satisfaz os nossos anseios de propiciar educação e que seja cada vez mais eficiente.

Eis por que, sempre que um processo de mudança social ou política se opera no país, o problema é reavivado, entrando em debate e provocando novas tentativas de solução. Assim foi em 1890, em 1920, em 1930, em 1945.

Quando o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira foi iniciado, pensou-se em realizar no Brasil um verdadeiro processo revolucionário de desenvolvimento, mediante o célebre programa de metas do referido presidente, que, todavia, não deu muita ênfase ao problema educacional. Esse programa que foi, sem dúvida, executado, tornou-se motivo de admiração, quer no país, quer no estrangeiro. Alguns dos seus idealizadores e de seus executores, quando interrogados a respeito dos problemas relacionados mais de perto ao homem, à pessoa humana, respondiam sempre que o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais de estrutura e organização, criaria condições melhores, mais favoráveis ao tratamento do homem como pessoa, quer fosse ele considerado do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista higiênico ou do econômico.

Todavia, os técnicos e especialistas do Ministério da Educação e Cultura, em face do planejamento realizado e posto em execução, não aceitaram aquela teoria econômica, um tanto fatalista, pois significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural. Por isso decidiram estudar melhor o assunto, uma vez que adotavam a premissa de que o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem.

Tiveram, nesse empreendimento de reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro, a cooperação e o apoio de alguns economistas, entre os quais salientamos a pessoa de Roberto Campos. O movimento, assim, tomou vulto e, decisivamente apoiado pelo Ministro Clóvis Salgado, encontrou guarida no Palácio do Catete. Em fins de 1956 e durante o primeiro semestre de 1957, várias comissões, no referido ministério, se entregaram ao estudo do assunto, a fim de apontar soluções e consubstanciar um programa de realizações em curto prazo, mobilizando, tanto quanto possível, os setores mais capazes da nacionalidade.

Dos grandes problemas, o primeiro a ser encarado foi o dos recursos financeiros disponíveis para a educação.

Considerando o que estabelece a Constituição da República em matéria de recursos mínimos aplicáveis, (10% da receita dos impostos por parte da União e 20% da mesma receita por parte dos Estados e dos Municípios), pensou-se em verificar, logo, o que ainda restava, dentro desses limites, para ser aplicado. Ora, em 1956 a União quase atingiu a cota que lhe cabia, ao passo que os Estados gastaram em educação cerca de 18,6% da receita tributária e os Municípios aproximadamente 16%. O planejamento, sendo de esfera apenas federal, dificilmente possibilitaria contar com os poucos recursos que os Estados e os Municípios ainda eram obrigados a despender com educação, em face do preceito constitucional. Como a União praticamente cumpria a sua parte, só se poderiam dispor de novos recursos mediante verbas extraordinárias, especialmente destinadas a esse fim. Considerando a receita líquida federal e a renda nacional bruta, tornou-se necessário determinar, com rigor, que importâncias mais poderiam ser destinadas à educação, sem que isso significasse prejuízo para as outras metas do governo e para os investimentos indispensáveis ao desenvolvimento econômico.

A tarefa não era fácil, porquanto dependia da formulação ou estipulação de uma escala de prioridades, com o objetivo comum do progresso geral do país. O primeiro passo foi, portanto, a organização de várias comissões de técnicos e pessoas representativas dos diversos setores culturais da então Capital da República, a fim de, em debates, chegar-se à conclusão que apontasse os recursos

disponíveis e os caminhos mais viáveis para a sua adequada aplicação. Entre os planos do governo, entre as suas metas de desenvolvimento, não deixou de figurar a da educação, e aí se cuidou também do velho problema da erradicação do analfabetismo.

Neste particular, isto é, no que diz respeito ao analfabetismo de metade da população brasileira, pensou-se, inicialmente, em associar diversos setores econômico-sociais e diversas instituições para solucionar o problema. Ao lado da organização, pelo Governo, de classes ou escolas de emergência que propiciassem a escolarização de adolescentes e adultos analfabetos, procurar-se-ia mobilizar os estudantes e obter a cooperação das forças armadas, das diversas regiões e de suas organizações, de associações civis, culturais, recreativas, de beneficência, etc., para o voluntariado docente. Através da imprensa e do rádio, toda uma campanha de publicidade seria desencadeada, para conclamar o povo brasileiro à mobilização geral contra o analfabetismo.

Todavia, mesmo contando com um eficiente voluntariado e com a cooperação espontânea e gratuita de todas aquelas instituições e do povo em geral, chegou-se à conclusão de que o principal meio para erradicação do analfabetismo ainda seria a organização de classes de emergência, com a finalidade de alfabetizar adolescentes e adultos que, por circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais não tiveram oportunidade de frequentar a escola durante a infância. A grandeza dos meios financeiros necessários a isso era extraordinária. Em 1957, quando a soma total das verbas do Ministério da Educação e Cultura mal atingia a cinco bilhões, um cálculo otimista de mínimos a serem gastos, chegou-se à conclusão de que nunca menos de um e meio bilhões seriam necessários para a instalação das escolas, seu provimento com professores remunerados parcimoniosamente, contando-se com a sua boa vontade e quase voluntariado. Mais de um quinto das verbas de que dispunha o Ministério deveria ser aplicado na escolarização primária de emergência dos analfabetos adolescentes e adultos do país. Era, sem dúvida, um problema sério, de difícil decisão, se tivermos em vista as possibilidades de fracasso do projeto.

Apesar disso, notava-se, por parte de toda a comissão que se encarregara de

estudar o assunto, entusiasmo e esperança de que resultados positivos fossem alcançados.

Entretanto, alguns dos membros de tal comissão, liderados por técnicos versados em estudos econômicos e sociais, ponderavam que a escolarização, a educação institucionalizada e o conseqüente progresso cultural de um povo se aliavam, estreitamente, ao seu próprio progresso material, ao crescimento da sua riqueza, à disposição eficiente das suas rendas por todas as regiões do país e por todas as suas camadas ou classes sociais. Se não é defensável o conceito da predominância do econômico sobre o social e o cultural, também não se pode deixar de reconhecer que as formas de instituições educacionais se desenvolvem, aperfeiçoando-se e diferenciando-se, à medida que o progresso sócio-econômico de um povo se realiza. Entre os primitivos não há educação institucionalizada, porque ela não é necessária; na Idade Média as instituições educacionais eram menos diferenciadas e menos universais do que hoje, porque, então, bastava o que havia. Assim por diante.

Ora, o Brasil, cuja formação econômica e social dependeu largamente da escravidão e da monocultura agrícola, começara muito tarde a libertar-se dessas condições primárias, praticamente ao começo do século em que vivemos. Daí haver, entre nós, grande disparidade de meios e processos de trabalho e de produção, de distribuição de riquezas e de remuneração do trabalho. Em virtude de tais desigualdades, há, por todo o país, grandes áreas de tremendo subdesenvolvimento. Nelas, as condições de vida são tão primitivas e atrasadas, que seria difícil fazer com que a escola e as capacidades fundamentais de ler e escrever tivessem sentido prático, isto é, sentido vital, como recurso ou meio de prosperidade do indivíduo e da coletividade. As circunstâncias reais de vida ainda consistem em atividades primárias, de mera subsistência ou sobrevivência. O fato de já estarmos saindo daquelas condições primárias de formação e organização da sociedade brasileira, determina que várias contradições se apresentem ao observador. Temos muitos e diferentes aspectos do moderno: um móvel capitalismo industrial, um processo de urbanização em marcha lenta mas, progressiva secularização de instituições, progressos tecnológicos importantes,

liberalismo político, ao mesmo tempo em que um mitigado estatismo econômico, progressiva liberdade de pensamento, desenvolvida organização das classes trabalhadoras e patronais. De outro lado, conservamos ainda, muitos vestígios do arcaico ou atrasado: mercantilismo e latifúndio, imensas áreas interiores e subáreas urbanas de vida primitiva, de subemprego e de semi-escravidão, a persistência da grande família de parentesco e de compadresco, mais ou menos teocratizada, o coronelismo político e o populismo demagógico, individualismo patriarcal e homogeneidade das massas miseráveis que ele domina, primitivismo de meios de produção agrícola e outros. Tais aspectos modernos e arcaicos de uma sociedade geram contradições que complicam ou confundem a determinação dos seus problemas. Não se pense, todavia, que o arcaico caracterize uma ou outra região do país, o Nordeste, por exemplo, e que o moderno seja próprio do Sul. Eles, os aspectos arcaico e moderno coexistem em todas as regiões brasileiras, embora haja áreas mais desenvolvidas e outras menos desenvolvidas.

Esse estado de coisas necessariamente determina, a quem planeja e realiza a educação, problemas que devem ser muito bem ponderados e equacionados, de modo a adaptar as soluções às possibilidades de cada área.

Acreditamos, portanto, que uma campanha do tipo idealizado pela comissão a que já nos referimos, iria tropeçar em dificuldades básicas da nossa formação e do nosso desenvolvimento. Poderia, então, fracassar, com prejuízo dos recursos que aí fossem investidos, causando desmoralização dos meios institucionais de educação, o fim em vista, voluntariado esse que talvez ficasse, por um processo educacional inverso, descrente das possibilidades do país. Por isso, sugerimos que, acompanhando o programa de metas do governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado no projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade. Esse programa específico, estreitamente ligal do ao de metas, seria executado por etapas, tendo em vista as possibilidades econômicas e sociais que as realizações iriam criando no seu desenvolvimento.

Poderia, entretanto, essa proposta parecer demasiadamente economista, ou de determinismo sócio-econômico. Além disso, talvez pudesse, também, ser tomada como um conselho ou opinião derrotista, em face das esperanças gerais de desenvolvimento e de progresso cultural.

Apresentada a objeção acima resumida, outra crítica ainda nos poderia ser feita: a falta de certeza objetiva da validade da nossa proposta, talvez, apenas, uma opinião baseada em estudos já realizados principalmente sobre outras civilizações e outros povos, mas sem base no conhecimento exato das possibilidades e das condições brasileiras. Poderia, por isso, tal conceito ser considerado como atitude negativista, prejudicial ao país. De outro lado, o próprio fato de se reconhecerem as diferenças e desigualdades econômicas e sócio-culturais de diversas áreas da sociedade brasileira, levava à conclusão de que, pelo menos, uma parte de tal sociedade seria facilmente atingida pelo incremento e pela melhoria do sistema escolar existente, bem como pela campanha de mobilização educacional que se queria realizar.



Em Leopoldina, Minas Gerais, onde foi localizado o Centro Piloto Nacional de Erradicação do Analfabetismo, surgiram vários conjuntos escolares, construídos a baixo preço (menos de Cr\$3.000,00 por m²).

Cumpria, portanto, estudar e experimentar, a fim de determinar as possibilidades e os limites de uma campanha, como a esboçada no projeto da

comissão acima referida, e também verificar a viabilidade de ampliação do sistema escolar e sua progressiva melhoria.

Vários técnicos e especialistas compreendiam que a erradicação do analfabetismo não poderia basear-se, única e exclusivamente, num processo de educação de adolescentes e adultos analfabetos, pois, se estes existiam, a causa estava em que não haviam tido ensejo de frequentar escola primária. Dar-lhe, tardiamente, essa oportunidade, não traria a erradicação do analfabetismo, se não se criasse, ao mesmo tempo, um sistema escolar suficiente para que todas as crianças tivessem escolarização primária adequada.

Para medir ou avaliar a possibilidade dessa realização pensou-se, desde logo, em experiências preliminares, que assumiriam o aspecto de projeto piloto, capaz de permitir ao governo, no futuro, organizar um programa viável, capaz de efetivamente erradicar o analfabetismo do país, elevando o nível cultural do nosso povo.

2 Um primeiro esboço de projeto

Em 1957, o diretor do Departamento Nacional de Educação, Dr. Reli Menegale, encarregou o Prof. J. Roberto Moreira, de estudar a viabilidade de uma experiência, no sentido descrito acima, em uma área pequena, limitada, correspondente a um município pequeno, de população reduzida, a fim de que pudéssemos estabelecer as linhas gerais do projeto a ser experimentado em outras comunidades brasileiras, antes de chegar-se ao programa nacional de erradicação do analfabetismo.

Por essa época, o pequeno município mineiro de Passa Quatro, situado no Sudeste do Estado de Minas Gerais, a meia distância entre Rio e São Paulo, tornou-se conhecido em todo o país, por ter sido vítima de excepcionais condições meteorológicas que arrasaram, em parte, a sua produção agrícola daquele ano, causando grandes prejuízos à sede do Município e suas áreas vizinhas.

Estudadas as condições econômicas, de trabalho e produção, bem como as mais destacadas características sociais e culturais de Passa-Quatro, formulou-se

um plano geral que teria as seguintes etapas principais:

a) Organização das escolas já existentes, de modo a que se pudesse, em classes especiais, atender aos alunos que apresentassem maior dificuldade para a aprendizagem, evitando, tanto quanto possível, a reprovação ou a repetição dos mesmos graus ou séries escolares. Isso, até certo ponto, era responsável por analfabetismo, uma vez que as crianças reprovadas, quando provindas das classes sociais mais pobres, tendiam a abandonar a escola sem ter obtido os benefícios que esta lhes deveria proporcionar.

b) Preparação do magistério existente e do que viesse a trabalhar nas novas escolas e classes, para as tarefas especializadas que a atual organização exigiria.

c) Introdução, nas mesmas escolas, de classes de emergência, vespertinas, para maiores de 12 e menores de 15 anos, ainda analfabetos.

d) Reorganização do currículo das escolas primárias, de modo a tornar seu conteúdo mais rico de fatos e experiências locais, com o sentido progressista de resolver os principais problemas do Município.

e) Transformação das pequenas escolas rurais, tanto quanto possível, em pequenos centros, onde não só as crianças fossem adquirir os conhecimentos e habilidades básicas, comuns, mas em que também toda a população encontrasse um lugar de reunião, para o estudo de seus problemas ou com fins recreativos.

Além desses pontos básicos de organização do ensino primário, alcançando todas as crianças em idade escolar, portanto obra fundamental de erradicação do analfabetismo, pensamos ainda em preparar um programa de vitalização das escolas primárias não urbanas, mais ou menos isoladas e carentes de qualquer orientação técnica, em quase todo o interior do país. Seria importante equipar todos os professores rurais com conhecimentos e técnicas que lhes permitissem prestar maior assistência à população rural, tanto no setor higiênico como no da economia e do trabalho. Sem esse cuidado, o exercício das atividades escolares para a infância não encontraria eco local.

Finalmente, como obra complementar da reorganização do ensino primário, seria importante cuidar da alfabetização e educação de adultos em classes especiais, onde fosse possível adotar os seguintes critérios:

a) Atender aos analfabetos de 15 a 35 anos de idade, para os quais ler e escrever poderia, ainda, ter sentido instrumental no trabalho e na vida em sociedade.

b) Organizar os cursos ou classes especiais para aquele fim, na cidade, nas vilas e pequenas aglomerações rurais, onde seria mais fácil e econômica sua realização, e onde, possivelmente, os analfabetos demonstrariam maior interesse pela aprendizagem, em virtude de estímulos sociais.

c) Dar ao processo de alfabetização sentido educativo, social e econômico, tendo em vista a motivação da aprendizagem e o conteúdo das lições, as quais sempre deveriam ter relação com a vida social e econômica de Passa-Quatro.

d) Despertar interesses e ideais cívicos e de progresso do seu município.

Esboçado esse programa, cuidamos, inclusive, de calcular o custo da experiência, considerando as despesas necessárias para o ensino primário, para a preparação e recuperação de professores e para a educação de pessoas de 15 a 35 anos de idade. Não cabe, aqui, reproduzir esses cálculos, baseados, naquela época, em conjecturas e ilações sem grandes bases factuais. Só mais tarde, quando experiências do tipo da planejada para Passa-Quatro começaram a ser realizadas, é que se tornou possível avaliar, com mais exatidão, o custo de tais serviços.

O projeto indicado foi, portanto, o primeiro passo na realização de um plano de experimentação educacional, que tentaria a erradicação do analfabetismo no Brasil. Sem dúvida, foi a pedra de toque para os ensaios, dos quais os primeiros passos vamos relatar e os primeiros resultados, apreciar. É curioso o fato de Passa-Quatro, tendo motivado essa primeira formulação, até hoje não ser abrangido pelas provas que se estão realizando, menos por intenção de seus planejadores e seus diretores atuais, que por outros motivos, a que faremos referência posteriormente.

Entretanto, àquela época, o problema de dar ao povo brasileiro mais educação, mediante um sistema adequado às suas necessidades e às suas possibilidades, preocupava a todos. Daí a razão de surgirem outras pesquisas e sugestões, que os responsáveis pelas experiências, aqui relatadas, devidamente

consideraram e aproveitaram.

O atual coordenador da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, que fora o autor do plano para Passa-Quatro, entregou-se a novos estudos do mesmo teor, surgindo então um outro projeto que teria em vista, principalmente, o estudo de comunidades urbanas, como base de planejamento educacional.

3 O projeto de pesquisas educacionais e sociais em cidades brasileiras, para a organização do ensino urbano

Do estudo que realizamos sobre o planejamento da educação para as comunidades urbanas brasileiras, fizemos um relatório preliminar, publicado sob a forma de artigo na revista *Educação e Ciências Sociais*, número sete, abril de 1958. Ligeiramente modificado, a fim de atualizá-lo, em face de novos dados e de mudanças de nossa atitude perante o problema, transcreveremos, a seguir, esse relatório:

O hábito brasileiro de centralização administrativa foi criado, segundo se diz, pela forma de colonização e administração portuguesa, que eram acentuadamente centralizadas. Presentemente se condiciona a dois problemas que afetam a institucionalização pedagógica: falta de recursos e falta de iniciativa, em âmbito local, para a criação, a manutenção e o desenvolvimento de sistemas educacionais. Tais fatos acontecem porque a administração central da República e a dos Estados exaure a capacidade local de pagar impostos e taxas, pouco ou quase nada restando às administrações municipais que, assim, se vêem obrigadas a custear seus serviços e obras com o mínimo de recursos, correspondentes aproximadamente, a 8% da arrecadação pública em geral, ou a 20% da arrecadação estadual, ou a 16% da arrecadação federal. Nessas condições, a educação escolar é introduzida nas comunidades, provinda das esferas administrativas estaduais e federais, porquanto só estas dispõem dos meios financeiros necessários. Não é, portanto, a educação um produto das comunidades e sim um corpo estranho, preparado e organizado fora delas e a elas imposto.

Entre as idéias que vem sendo debatidas e defendidas pelo Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais esta, aqui apresentada, de acordo com uma concepção democrática da educação institucionalizada, prevê por parte das comunidades brasileiras, a iniciativa e a liberdade de organização de seus próprios sistemas educacionais, assumindo por eles plena responsabilidade. Seria a descentralização administrativa da educação escolar.

Em face da contradição entre esse ideal e as condições descritas no item anterior, os técnicos e especialistas daqueles dois órgãos do Ministério de Educação e Cultura têm aconselhado a criação de fundos de ensino, tanta na órbita federal, como na estadual e na municipal. O fundo federal suplementaria os fundos estaduais e estes, por sua vez, os municipais. Deste modo, a falta de recursos municipais seria compensada pela suplementação provinda de fora, cabendo, todavia, aos municípios, a iniciativa de organização e administração dos serviços educacionais, na localidade.

O plano pressupõe, portanto, capacidade e desejo dos municípios de assumirem a responsabilidade que se lhes quer dar, e que visaria, de preferência, ao ensino elementar. Naturalmente, podem-se discutir as aptidões da administração municipal para assumir tal compromisso, tendo em vista a sua maior ou menor disponibilidade de pessoas, para isso capacitadas. Sabe-se que, em muitos municípios do interior, o número de pessoas em condições de responder por uma gerência tão complexa e delicada, como a dos serviços educacionais, é bastante restrito. Por essa razão, a descentralização administrativa dos serviços educacionais exige um planejamento prévio, de delegação gradativa de poderes, ao mesmo tempo em que de preparação de líderes educacionais, no lugar.

Outro problema que os técnicos e especialistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos procuram resolver, diz respeito ao chamado “hiato nocivo”. Consiste no semi-abandono em que ficam as crianças das áreas urbanas: as que concluem o curso primário de 4 anos, geralmente aos 11 ou 12 anos de idade, e as que o abandonam por qualquer motivo, inclusive por terem falhado nos exames de promoção e serem obrigadas a repetir a mesma série. De acordo com a Lei,

tais crianças só poderão trabalhar ao completarem 14 anos. Há, pois, um hiato considerado nocivo, entre os estudos primários e o início da vida de trabalho. Pensam os técnicos que a solução do problema estaria em reorganizar o curso primário, dando-lhe um currículo e processos de ensino e de medida de aprendizagem, capazes de corrigir a prática usual de promoção e de reprovação das crianças, e também em estender a escolaridade primária, de modo a mantê-las na escola até que completem 14 anos de idade. A extensão da escolaridade se constituiria de um acréscimo de 2 anos de treinamento mais intensivo nas técnicas culturais básicas, com as quais se preocupa a escola primária comum, e também de uma preparação para a aprendizagem profissional em serviço. Quando fosse legalmente possível à criança obter um emprego de iniciação profissional, ela já deveria apresentar uma preparação realizada na escola.

Quer a reorganização do curso primário para as áreas urbanas, quer o planejamento de extensão da escolaridade, tendo em vista aqueles anos complementares, um e outro exigem um conhecimento das possibilidades e das necessidades de trabalho das diferentes regiões culturais e econômicas do Brasil, bem como do caráter real e da maior ou menor dimensão do hiato mencionado.

Além desses fatos ou idéias que se referem a uma orientação já definida no planejamento da educação, temos ainda a considerar outros, referentes a programas já sendo executados pelo Ministério da Educação e Cultura. Entre estes, cabe menção especial a Campanha de Educação de Adultos, organizada, orientada e dirigida pelo Departamento Nacional de Educação, a qual vem tentando a ativação do desenvolvimento cultural de grande parte da população brasileira por um sistema de cursos de emergência. Visam tais cursos, pela alfabetização de adolescentes e adultos, a fornecer, depois, a essa população, econômica e culturalmente atrasada, informações e instruções escritas, por meio de livros, folhetos, jornais, cartazes e murais, que lhe permitam melhorar as condições de vida individual e coletiva, nas respectivas comunidades.

Há nessa atitude da referida campanha, talvez sem consciência nítida das suas premissas e implicações, o pressuposto herbartiano de que a educação se faz pela instrução, e outro, muito discutível, de que o desenvolvimento econômico-

cultural de indivíduos e comunidades se realiza mediante a aprendizagem escolar e a leitura de informações e instruções.

A Campanha Nacional de Educação Rural procura, também, desenvolver um programa de orientação e assistência educacional às populações do interior do país, empenhando-se não só no treinamento de professores para escolas rurais, mas ainda no setor de missões culturais e técnicas. Estas devem levar, àquelas populações, possibilidades de progresso no trabalho, na produtividade, e nas suas condições de vida higiênica e familiar. De modo geral, essa Campanha acredita que a assistência e a orientação às populações do interior, bem como o sistema de treinamento de professores para as escolas rurais, seriam suficientes se lhes fosse atribuído um cunho inteiramente relacionado com a vida agrícola, de modo a incrementar o interesse pelas atividades rurais. Isso contribuiria para o maior progresso das técnicas de trabalho agrícola e das atividades de pecuária. Vemos assim, que o programa da referida campanha se baseia na crença de que, por seus processos de ação, conseguir-se-ia fixar o homem ao campo, evitando o êxodo dos rurícolas para a cidade. Em face de tal conjectura, é atribuído à educação o poder de evitar e impedir um processo de mudança na sociedade brasileira, cujas causas são várias, entre as quais se incluem as de natureza econômica. Acredita-se que, pela realização de um currículo escolar em termos de motivação bucólica, pela prática de certas atividades agrícolas, pelo aconselhamento e a pregação de princípios e normas de vida rural, conseguir-se-á que as populações dos campos e sertões prefiram o sistema de vida campesino ao urbano.

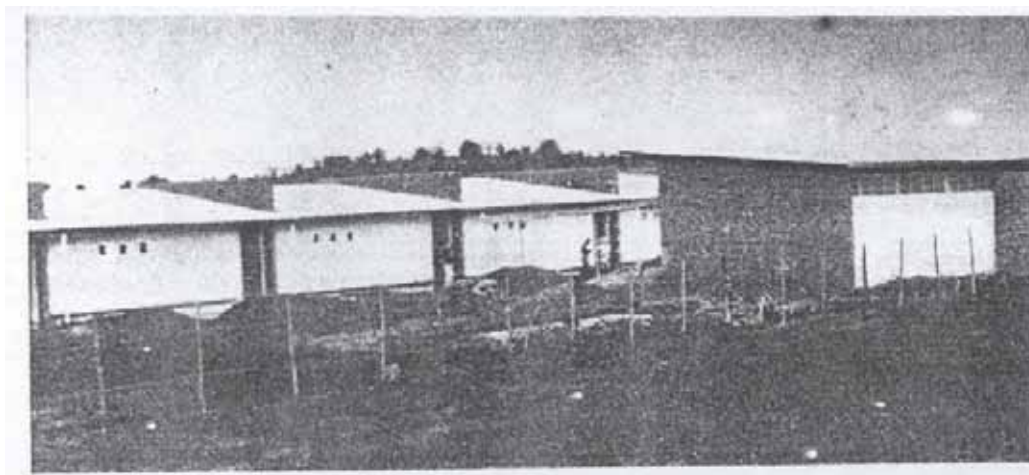
Há, portanto, atuando no setor federal da administração educacional, várias iniciativas que pretendem condicionar e, até certo ponto, dirigir, a vida de uma grande parte da população brasileira. Tais movimentos são alicerçados em projetos que, possivelmente, nem sempre correspondem à indução baseada no exame dos fatos. Isso tem um lado altamente positivo, porque significa um esforço que o Ministério da Educação e Cultura realiza no sentido de conseguir incrementar, por diferentes iniciativas, os recursos destinados ao desenvolvimento das possibilidades de educação pública no país. Acreditamos,

mesmo, que, se tais serviços e campanhas se unificassem, de modo a atuar através de menor número de órgãos, fosse possível realizar um programa de atividades entrosadas, sob a direção de poucos e com a cooperação técnica e científica de muitos. Mas, seria provavelmente difícil escapar ao rígido centralismo e tornaria, ao mesmo tempo, mais áspera a luta por novos e maiores recursos financeiros junto ao Congresso Nacional.

Em face da legislação vigente, enquanto não surgir a desejada Lei de Diretrizes e Base de Educação, é essa a melhor forma de vitalizar o sistema administrativo de educação, que não poderá ser mudado sem a necessária base legislativa. Por outro lado, não se pode exigir que os municípios assumam inteira responsabilidade pelas escolas públicas, de modo a atender às lacunas educacionais de sua população. Temos de levar em conta a necessidade de lhes fornecer, não só os meios financeiros, como os exemplos concretos de realização e de administração escolar. Simultaneamente, com o atual sistema administrativo mais ou menos centralizado na órbita federal e estadual, (embora, por força de dispositivo da Constituição, sejam os municípios obrigados a aplicar em educação 20% da renda dos seus impostos, criando assim um sistema paralelo de ensino primário e, às vezes, também médio), importa saber como podem e devem atuar as escolas introduzidas na comunidade pelo poder público estadual ou federal. Em outras palavras, é importante determinar de o que forma os serviços supletivos, extraordinários, que o Ministério da Educação institui, poderão atuar eficientemente nos municípios e nos estados, em face do sistema de administração educacional em vigor.

O combate ao analfabetismo, que significa uma tentativa de elevação do nível cultural de nossas populações, tende a obedecer a um conhecimento tão exato quanto possível das condições sociais e econômicas do próprio analfabetismo; das perspectivas que as diferentes comunidades oferecem à sua erradicação; das prováveis consequências do mencionado combate sobre o estudo social das populações que forem atingidas, inclusive o fenômeno das migrações internas e o êxodo das áreas rurais para as urbanas, etc... Finalmente, no que diz respeito às práticas escolares fora das cidades e vilas, sua orientação pedagógica e

intensificação, que constituem uma série de diversos fatores, precisam ser convenientemente estudadas: situação econômica e cultural das populações rurais nas diferentes zonas do país; causas e condições de urbanização das referidas populações; receptividade possível do tipo de educação que se quer realizar, tendo em vista esses fatores, etc.



Em Timbaúba, Pernambuco, a população local fez questão de dar o nome de Clovis Salgado ao primeiro conjunto escolar que a CNEA ali fez construir e mantém.

Além do exposto, temos que levar em conta não ser a educação apenas uma função escolar, mas um aspecto e uma parte de um processo social. Além de não ser mais que uma fração e a que, justamente, cabe à escola, nem sempre é a mais importante. Outras agências sociais e a própria vida coletiva, em suas relações de classes, de grupos e de instituições, exercem ação educativa, porque condicionam o desenvolvimento das novas gerações. Temos assim, uma grande parte da educação de natureza informal, não dirigida ou intencionalmente orientada, que se realiza fora da escola e, às vezes, mesmo na escola. O que há de mais sério nesse fato, é que a educação informal, não orientada conscientemente, pode condicionar tanto positiva como negativamente as funções escolares. São hábitos, atitudes, modos específicos de comportamento, valores e resíduos culturais, cuja transmissão é estabelecida pelo convívio social das gerações mais novas com as gerações mais velhas. Tal convívio tanto pode favorecer a ação da escola, se essa souber aproveitar convenientemente as suas condições e características, como dificultar-

lhe o progresso, se o currículo e os métodos escolares contrariarem tais condições e características.

De todos esses fatores de desenvolvimento ou retardamento da educação nas comunidades brasileiras, bem como das tentativas, já em exercício, no sentido de reorganizar administrativa e didaticamente a escola, pela necessidade de elevar o nível cultural das populações do interior, resulta a urgência de estudos mais minuciosos, quer em amplitude, quer em profundidade, a fim de dar às soluções educacionais, base real ou verdadeira que garanta e possibilite o êxito.

Em 1956, o Prof. Jacques Lambert, em missão da Unesco no Brasil, propôs uma coleta de informações sobre o funcionamento da escola nas diferentes áreas brasileiras, o que permitiria, desde logo, compreender o problema de diferenciação escolar, em face das variações regionais da sociedade e cultura do país. Isso provocou uma série de pesquisas e ensaios, realizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, cujos resultados ofereceram às experiências que vamos relatar, base muito segura para a proposição dos vários planos preliminares, hoje em execução.

Entre esses estudos, podemos citar o realizado por Manuel Diegues Jr., iniciado naquele mesmo ano de 1956, sobre a delimitação das regiões culturais do Brasil. Quer com base em observações e estudos esparsos, realizados por outros, quer em certos levantamentos especialmente feitos, procurou ele caracterizar as principais formas de adaptação do brasileiro ao meio, a fim de definir as condições que determinaram os principais tipos de sociedade regional no Brasil.

Outro estudo interessante, que também serviu de base à formulação dos nossos planos de trabalho, foi realizado pelo Prof. Oracy Nogueira, em Itapetininga, no Estado de São Paulo. Forneceu os meios para apurar as possíveis diferenças no processo de socialização operante no Brasil, em face das diferenças de estrutura, de economia e cultura das sociedades locais.

Outras pesquisas menos amplas, mas não menos úteis, como as que foram realizadas por Andrew Pearse, Josildete Gomes, Aparecida Joly Gouveia e pelo

próprio autor desta exposição, permitiram completar as bases científicas em que iríamos fundamentar o projeto de experiência educacional, tendo em vista áreas urbanas bem definidas e as respectivas áreas rurais.

Partindo do estudo de comunidades urbanas, representativas das regiões culturais brasileiras, concluímos que a mudança em nossa civilização é caracterizada, no momento atual, pela urbanização crescente, o que, por sua vez, decorre, em grande parte, da criação de novas técnicas de trabalho, como consequência da transformação das bases econômicas do Brasil.

Assim, segundo os resultados do Censo de 1950, mais de 36% da população brasileira vivia em vilas e cidades, sendo perto de 5 milhões em comunidades de menos de 5 mil habitantes; 2 milhões em comunidades de mais de 5 e menos de 10 mil; 1 milhão e meio em comunidades de mais de 10 e menos de 20 mil; outros 2 milhões em comunidades de 20 a 50 mil habitantes; 1 milhão e meio em comunidades de mais de 50 e menos de 100 mil, e cerca de 7 milhões em comunidades de mais de 100 mil habitantes, sendo que, neste último grupo, só as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo contavam com 60%, aproximadamente.

Comparados esses dados aos do Censo de 1940 e 1920, verifica-se que a tendência da população brasileira é a de aglomerar-se em povoações que variam de 5 a 50 mil habitantes, razão de pensarmos que o planejamento educacional do futuro deverá considerar esse fato, isto é, de que a parte mais substancial da nossa população viverá em comunidades de 5 a 50 mil pessoas.

Além disso, julgamos que, com base em estudos de sociologia urbana, cada cidade, pequena ou grande, tem sua área de influência, estabelecendo-se, ao seu redor, vilas e povoados semi-rurais e semi-urbanos (rurbanos) que dela dependem. Sentimos que, na presente situação brasileira, seria mais racional e eficaz planejar a educação escolar, partindo de tais centros e, segundo adaptações possíveis, estendê-la às suas áreas de influência, o que permitiria à escola rural ter maior sentido de ajustamento, sem a atitude tão lírica quanto agressiva de ruralismo em oposição ao urbanismo. Consideramos importante observar que há mútuo condicionamento entre vida urbana e vida rural, e que as tendências da sociedade moderna são no sentido de rurbanização, isto é, de levar para o trabalho e a economia rural muitas das

técnicas urbanas. Daí, a nosso ver, a necessidade de estender os estudos, que estamos propondo, às áreas de influência dessas povoações.

Logo, e em termos mais precisos, entendemos que, nos estudos monográficos de comunidades e nos inquéritos sobre a atitude de pais e professores em relação à escola, seria útil e necessário partir do pequeno centro urbano de mais de cinco mil habitantes, o qual não será considerado apenas em si, mas em suas relações com as áreas que lhe são dependentes, semi-rurais ou urbanas, a fim de serem obtidos meios de apreciação e de avaliação cultural de tais centros e de sua influência sobre as populações vizinhas, influência essa que pode condicionar todo o planejamento educacional, quer para o centro urbano, quer para seu âmbito rural.

Generalizadamente, foram essas considerações, contidas nos estudos e hipóteses relacionados até aqui, o que serviu de base para formular um projeto de experimentação educacional, capaz de alcançar um programa mais amplo de escolarização intensiva e de erradicação do analfabetismo.

O Prof. Oracy Nogueira foi encarregado de estudar e preparar o projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas, considerando os levantamentos e estudos que permitiriam não só os primeiros passos, como a continuação e o controle da experiência educacional pretendida.

Pensou-se, só então, em escolher uma área onde se pudessem realizar os projetos em vista, quer no campo dos estudos sociais, econômicos e culturais, quer no da realização e experimentação educacional. A primeira idéia foi a de escolher nas proximidades da cidade do Rio de Janeiro um município que, tendo por sede uma cidade de certa importância, com um mínimo de 5 e um máximo de 50 mil habitantes, apresentasse uma área rural dela dependente, ao mesmo tempo sendo representativa de uma porção expressiva da Região Leste do Brasil. Várias cidades foram indicadas, quer no vale do rio Paraíba, no Estado do Rio de Janeiro, quer na zona da mata, no Estado de Minas Gerais. Todas distavam do Rio não mais de 5 horas de automóvel, permitindo, assim, um fácil acesso aos cientistas sociais e educadores interessados nos trabalhos em perspectiva.

Alcançando esse ponto, os empenhados no projeto preocuparam-se em conseguir recursos necessários à sua efetivação. Como era natural, recorremos ao

Ministro da Educação e Cultura que, compreendendo o alcance da iniciativa, prontificou-se a obter do Congresso uma verba de Cr\$ 20.000.000,00, para o fim em vista. Quando lhe indicamos os cinco municípios que havíamos selecionado, entre os quais figurava o de Leopoldina, o Ministro manifestou logo seu interesse por este, que era sua terra natal.

Estava, dessa forma, tudo preparado para realizar o projeto, cuja finalidade era a de indicar meios e normas para a completa escolarização primária das crianças brasileiras, e também erradicar o analfabetismo, até onde isso fosse possível.

4 A primeira formulação do Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo

Quando, em fins de 1957, o Congresso Nacional votou o orçamento da República para 1958, nada objetou à proposição do Ministério da Educação e Cultura, solicitando verba especial para realizar um projeto piloto de erradicação do analfabetismo. Porém, em vez de decidir-se apenas por um município, como fora proposto, votou no sentido de que os 20 milhões solicitados fossem aplicados em cinco municípios, representativos de cada uma das cinco regiões do país. Evidentemente, esse fato alterava um pouco os nossos planos, porquanto nos obrigava à escolha das outras quatro áreas de operação, além de dividir os recursos disponíveis, limitando, pois, a nossa possibilidade de ação intensiva e concentrada. Felizmente, em face da cooperação dada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pudemos, em parte, corrigir as falhas resultantes daquela modificação imposta pelo Congresso. Descreveremos, mais adiante, de que forma obtivemos a cooperação do INEP.

Cabia-nos, portanto, traçar desde logo um plano de ação, em que pudéssemos utilizar o material reunido e descrito nos itens anteriores deste relatório. No segundo semestre de 1957, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, então sob a nossa orientação pessoal quanto ao programa de estudos e pesquisas, tinha obtido consentimento do Prof. Anísio Teixeira, seu

Diretor Geral, para proceder à exploração da área de Leopoldina, considerando sua caracterização geográfica, econômica, social e cultural, a fim de apurar, devidamente, os problemas locais de educação e as linhas gerais da solução desses problemas.

Embora o resultado de tais estudos não nos fosse oferecido completo, ao elaborarmos o plano de ação educacional estávamos, contudo, a par da marcha dos trabalhos realizados pela equipe de jovens cientistas sociais, o que possibilitava um juízo mais ou menos nítida da paisagem econômica, social e cultural de Leopoldina.

Além disso, em face dos demorados estudos feitos nos anos anteriores, compreendíamos perfeitamente que a perspectiva de ação do governo, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, com o fim de dotar a Nação do aparelhamento cultural necessário, teria múltiplos e diferentes aspectos. Seria absurdo, nos dias atuais, repetir projetos com os mesmos objetivos dos sistemas de ensino do século passado e do primeiro quartel deste. Não podíamos, pois, pensar em um plano que se limitasse, simplesmente, a proporcionar à população brasileira a mera capacidade de ler, concentrando nisso os propósitos de uma campanha de erradicação do analfabetismo. Não deveria ser esse o objetivo de um projeto que tencionava, para combater o analfabetismo, escolarizar toda a população brasileira que na idade oportuna não tivera educação institucionalizada. Sabemos que a capacidade de ler se estabelece e estabiliza em função do uso e do sentido prático que possa ter.

Em face das metas governamentais de desenvolvimento econômico, não podíamos, por outro lado, desprezar o fato de que uma população, cuja metade dos adolescentes e adultos não sabe ler, oferece obstáculos dos mais sérios ao progresso econômico e social do país. Tal porção não dispõe de um instrumento fundamental na reorientação que se torna necessária, como consequência das novas oportunidades de trabalho e de melhor padrão de vida criadas pelo desenvolvimento. É certo que o progresso econômico significa, necessariamente, mudança social, no sentido de reorganização dos processos e formas de relações humanas, de estruturação e estratificação social, de atitudes e de aspirações,

exigindo, de todos, capacidade de adaptação a essas novas condições, que criam alternativas e variações, obrigando o indivíduo a escolher e decidir. Em suma, o analfabetismo dificulta o seu bem estar social, por privá-lo de um instrumento de informações e de orientação. Se a sociedade se mantém estável, sem possibilidades e sem perspectivas de mudança, o indivíduo que nela vive e é privado da capacidade de ler, não percebe essa falta, continuando conformado e adaptado ao ambiente e às condições a que se habituou. As modificações, porém tornarão bem viva a necessidade de adquirir tal instrumento, indispensável ao seu progresso.



Ainda em Timbaúba, outros prédios foram necessários, para que se pudessem libertar do analfabetismo milhares de crianças em idade escolar.

Finalmente, não podíamos esquecer como decorrência da consideração anterior, que o analfabetismo tem causas sociais e econômicas que devem ser convenientemente conhecidas, para que, compreendendo esse fenômeno na inter-relação e no contexto de suas causas e condições, seja ele controlado e dominado. Era impossível tentar uma campanha de alfabetização e de levantamento do nível cultural da população brasileira, sem saber por que e como essa população, de cerca de 50%, vivia no obscurantismo e afastada dos instrumentos culturais básicos da sociedade moderna. Em um livro de nossa autoria, que está sendo editado pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, sobre educação e

desenvolvimento no Brasil, são expostos os nossos processos de evolução educacional, considerando as condições econômicas e sociais de nosso país, através do tempo. Tais estudos nos permitiram a primeira tentativa de formulação do Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo.

Ele foi, portanto, o resultado de todos esses vários e múltiplos estudos e das diversas experiências já realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, em certos setores restritos e bem definidos quanto ao seu alcance. Chegamos, assim, à conclusão da necessidade de um projeto experimental já aplicável agora, em face daquela decisão do Congresso Nacional, não apenas a uma única área municipal, mas a cinco, todas elas diferentes entre si, porquanto deveriam representar as cinco grandes regiões brasileiras. O que, para o início da experiência, poderia parecer uma dificuldade, oferecia a vantagem de nos proporcionar um campo experimental mais amplo. Por seu intermédio, procuraríamos ensaiar os melhores métodos e processos de elevação do nível cultural do nosso povo, em face das condições brasileiras, variáveis em função do ambiente sócio-econômico particular que, até certo ponto, refletiria as grandes alterações da cultura brasileira em seu âmbito regional. Não nos parecia absurdo esse fato, porquanto não ignorávamos que, tendo sido diferentes os processos de ocupação humana das diversas áreas brasileiras durante o período colonial, teríamos de encontrar, sem dúvida, variações sociais, econômicas e culturais.

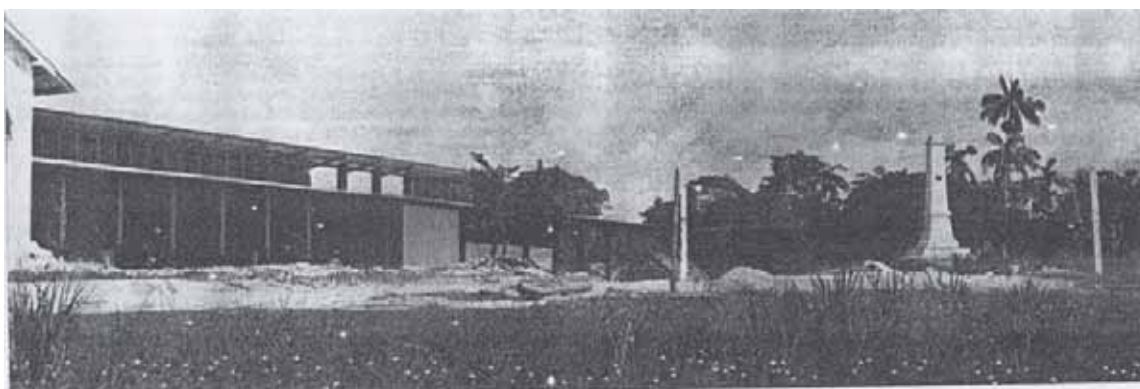
Como se vê, não tínhamos em mira, apenas, o ensino propriamente dito, desligado dos problemas sociais a que se relacionasse, mas, principalmente, o trabalho e a melhoria de nível de vida, responsáveis que são pelo aumento da produtividade e do consumo, fatores primordiais do desenvolvimento nacional.

Conseqüentemente, o mais importante objetivo da nossa experiência teria que ser o estabelecimento de métodos para conseguir a educação básica fundamental e, ao mesmo tempo, a conveniente avaliação desses métodos, para determinar a possibilidade financeira do país em realizá-los.

A medida que nos pareceu essencial foi a de intensificar os estudos e fazer um levantamento dos problemas sociais das áreas, objeto de nossas experiências, a fim de podermos aplicar as idéias fundamentais que já formuláramos. Para esse

fim tornava-se indispensável ampliar os estudos realizados na área de Leopoldina, levando-os aos demais municípios em que devíamos operar. O problema era escolher, de início, os quatro municípios.

Através dos elementos de que dispúnhamos, em face dos trabalhos executados e continuamente revisados pelo Instituto de Geografia e Estatística, concluímos que, apesar de estendermos a amostra a cinco áreas municipais, ainda assim era extremamente difícil encontrarmos base suficiente para realizar uma experiência, cuja finalidade nos permitisse uma generalização em todo o país. Teríamos, assim, que delimitar áreas econômicas e culturais, e, entre essas, escolher os municípios que as representassem convenientemente. Poderiam ser delimitadas, na Amazônia, várias subáreas. Como não podíamos ter aí mais de um município, achamos preferível limitarmo-nos ao baixo Amazonas, fixando-nos na área de Santarém, onde já se iniciava um processo de diferenciação econômica e, portanto, de mudanças fundamentais na estrutura da organização social de toda a zona. Era como que o ponto de partida do possível desenvolvimento econômico do baixo Amazonas. Necessário seria explorar convenientemente o foco da mudança em perspectiva, para determinar, ali, o papel que a educação elementar básica poderia ter no progresso de toda a área. Daí a razão de escolhermos o município de Santarém como o representativo da Região Norte do país.



No longínquo Amazonas, junto ao marco de fronteiras entre o Brasil e o Peru (Município de Benjamin Constant) a CNEA encontra solução local para o problema dos prédios escolares.

No Nordeste, a dificuldade de delimitar áreas e subáreas econômicas e culturais, nos criava problema bem mais sério. Chegamos mesmo à conclusão de

que não poderíamos pensar em representar o Nordeste em nossa experiência, senão mediante a escolha de mais de cinco municípios. Tínhamos, todavia, que nos contentar com um, apenas. Pensamos no nordeste árido, no nordeste semi-árido e no nordeste úmido. Em virtude das transformações por que passa a produção canavieira e a indústria do açúcar, na chamada zona da mata, do nordeste oriente (mormente no Estado de Pernambuco), achamos conveniente a escolha de um município que se caracterizasse por sua transição, isto é, que ainda não tivesse atingido, no processo de reorganização da indústria açucareira, a fase da grande e moderna usinagem elétrica, embora ultrapassado o primitivismo dos engenhos pré-industriais. Com tais características foi-nos sugerido, pelo deputado Sotto Maior, o município de Timbaúba, onde apesar de não haver grande usina de açúcar, não encontraríamos os antigos engenhos, mas um processo variado de produção que era o surto de uma nova indústria: a de calçados. Por outro lado, Timbaúba era um centro para o qual refluía grande parte da população migrante das zonas mais áridas do Estado de Pernambuco. Evidentemente, a situação nos interessava, porque parecia refletir um processo de mudança que existia no Estado de Pernambuco e em quase toda a região nordestina.

No Sul do país, procuramos uma comunidade municipal em que pudéssemos apreciar, através de experiências, o auxílio dos processos de ambientação de migrantes e imigrantes para a educação em geral. Não desejávamos fixar-nos em uma área de determinada colonização, na qual predominasse esta ou aquela etnia européia. O interessante seria escolhermos uma área em que, a par de um núcleo de origem luso-brasileira, pudéssemos verificar a presença de uma ou mais etnias, ali existentes por imigração direta ou, então, migração interna de áreas primitivamente colonizadas por europeus, de origem não lusitana. Já em 1955 tínhamos publicado um primeiro estudo sobre o Rio Grande do Sul, porque, comissionados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, fizéramos, àquela época, um levantamento da situação sócio-educacional do Estado, enfeixado em um volume sob o título “A Escola Elementar e a Formação do Professorado Primário no Rio Grande do Sul”.

Sabíamos, portanto, que já não se podia falar naquele Estado sulino, considerando apenas três áreas, como já se tornara clássico dizer. Não encontramos ali, com a nitidez registrada pelos manuais, um Rio Grande do Sul velho, gaúcho um e outro colonial. Pareceu-nos que a interpenetração dessas áreas primitivas é hoje um fato, operando-se, no Estado, uma unificação cultural e política que se expressa em movimentos de realização e de reivindicação de âmbito estadual, mais que local. No Rio Grande do Sul, gaúcho ou pastoril, encontramos também população de origem européia (não lusa), e traços do Rio Grande do Sul original, dos primeiros povoadores que se localizaram, há séculos, às margens do rio Guaíba. De forma semelhante, a chamada área colonial está pontilhada de traços populacionais, culturais e políticos do Rio Grande gaúcho e da velha área de colonização paulista e açoriana. Quando muito, poderemos delimitar subáreas derivadas das três primitivas, formando um composto novo. Daí, o empenho em encontrarmos um município que pudesse ser, em pequena escala, o somatório dos diferentes e complexos traços que caracterizam hoje a unidade cultural e política do Rio Grande do Sul.

Exposto o nosso ponto de vista a várias pessoas que nos poderiam auxiliar nessa procura, indicou-nos o deputado Tarso Dutra o município de Júlio de Castilhos, onde veríamos refletidas as influências das três formas primitivas de ocupação do território sul-rio-grandense.

Para representar o Centro-Oeste do país, encontramos-nos novamente em dificuldade, igual a que sentíamos ao dar a definição do que caracterizaria o Norte e o Nordeste. Como aquelas regiões, o Centro-Oeste não representa uma unidade, pois, quer do ponto de vista geográfico, quer do ponto de vista sócio-econômico, podemos delimitar, com facilidade, diferentes subáreas. Teríamos, por exemplo, em Goiás, na sua parte oriental, um reflexo de Minas Gerais ocidental, ao passo que no sul daquele Estado, encontraríamos, através do triângulo mineiro, reflexos da influência mineira e paulista. Só mais para oeste, às margens do Tocantins e do Araguaia, é que se nos apresentaria uma paisagem geográfica e humana, próxima da região amazônica, isto é, do norte do país. De forma

semelhante, em Mato Grosso, encontraríamos, ao sul, um prolongamento do interior paulista, ao passo que, a Oeste, teríamos a área fronteira diferente das restantes do Estado, sujeita às influências dos países hispânicos do centro-sul-americano. Ao norte, encontraríamos, apenas, um prolongamento da grande região amazônica. Decidir qual dessas áreas era a mais capaz de caracterizar a grande região, era tarefa difícil e mesmo irracional. Dai decidirmo-nos por uma daquelas subáreas, na esperança de que mais tarde pudéssemos estender a experiência às demais. Nessas condições, achamos que provavelmente valeria para uma parte substancial da região, se nos fixássemos na sub-área em que o desenvolvimento já se fazia mais sensível e onde paralelamente ainda encontrássemos problemas resultantes da primitiva forma de ocupação do território. Pareceu-nos que um município onde pudéssemos identificar influências da área mineira e da área pioneira de São Paulo, ao mesmo tempo em que os resíduos da antiga colonização oitocentista, seria o ideal. Ainda nesse caso, recorreremos aos deputados federais, representantes da região, certos de que eles estariam mais capacitados a prestar-nos as informações de que carecíamos. Entre as várias sugestões feitas, fixamo-nos na apresentada pelo deputado Wagner Estelita, referente ao município de Catalão, no Estado de Goiás.

Estabelecemos, assim, a amostra sobre a qual iríamos basear nossas experiências, objetivando a erradicação do analfabetismo e a elevação do nível cultural da população brasileira. Recapitulando, vamos dar a relação dos cinco primeiros municípios em que deveríamos operar: o de Leopoldina, no Estado de Minas Gerais; o de Santarém, no Estado do Pará; o de Timbaúba, no Estado de Pernambuco; o de Júlio de Castilhos, no Estado do Rio Grande do Sul e o de Catalão, no Estado de Goiás. Restava, apenas, estabelecer o plano inicial de atividades, já que não podíamos esperar o prazo fixado pelos jovens cientistas sociais que iriam trabalhar conosco, para a finalização e a apresentação resultantes dos estudos e levantamento a realizar. Em outras palavras, observamos que um “survey” não pode ser executado dentro de poucas semanas, mas exige pelo menos um mês com a compilação de elementos e mais uns três ou quatro meses para a tabulação e apresentação dos resultados. Além disso, não poderíamos formar

imediatamente cinco equipes de jovens pesquisadores que pudessem locomover-se para os cinco diferentes municípios, a fim de ali iniciarem os estudos necessários.



Outro aspecto de construção escolar em Benjamin Constant, na fronteira com o Peru.

Pareceu-nos, inicialmente, que iríamos tropeçar em dificuldades de ordem técnica, dificilmente superáveis. Entretanto, no projeto em vista havia fases que não dependiam, propriamente, daquelas pesquisas básicas. Assim, por exemplo, a tentativa de interessar as populações locais nos problemas de educação, e de levá-las a participar de um projeto de erradicação do analfabetismo, pareceu-nos viável, independentemente de um maior conhecimento das condições do lugar. De forma semelhante, a verificação, pelos próprios educadores que iriam aplicar o plano, da falta de prédios escolares, do número de crianças ainda não escolarizadas, da insuficiência de professores e de outras falhas, tudo isso pareceu-nos perfeitamente contornável. Podíamos, também, contar com uma série total de informações e dados postos à nossa disposição pelos serviços municipais de estatística, pelos departamentos estaduais e pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Havia assim, condições preliminares para a execução do projeto. Os

estudos mais aprofundados, que os cientistas sociais haviam de realizar, teriam, principalmente, o objetivo de fornecer meios de controle da experiência feita, bem como o de corrigir e readaptar os processos que fossem postos em ação.

Estávamos, portanto, em condições de dar início imediatamente aos nossos trabalhos práticos, de realização educacional, com caráter de experiência. Tínhamos em vista o Projeto Piloto, já formulado, cujas condições gerais exporemos a seguir.

Julgamos que a etapa preliminar deveria ser realizada em Leopoldina, a fim de criarmos situações que nos permitissem instalar os trabalhos nos demais municípios da amostra. Isso se explica perfeitamente por desejarmos trabalhar com elementos do próprio Estado e da área onde iríamos operar. Provavelmente, nessas áreas, não encontraríamos quem pudesse executar o programa traçado, imediatamente, sem ensaio prévio. Dessa forma, instalando primeiramente o projeto piloto em Leopoldina, mais acessível a nós, estaríamos criando as condições básicas de treinamento do pessoal para o início dos trabalhos nos outros municípios.



No interior de Goiás encontramos escolas funcionando em ranchos como este.

Assim, logo no princípio de nossas atividades em Minas Gerais trouxemos, de cada uma das regiões consideradas, dois educadores, para acompanharem, passo a passo, as tarefas de instalação e desenvolvimento e procederem aos estudos

preliminares, indispensáveis à realização dos trabalhos de educação, capacitando-se para instalar e dirigir o mencionado plano piloto nas respectivas áreas de origem.

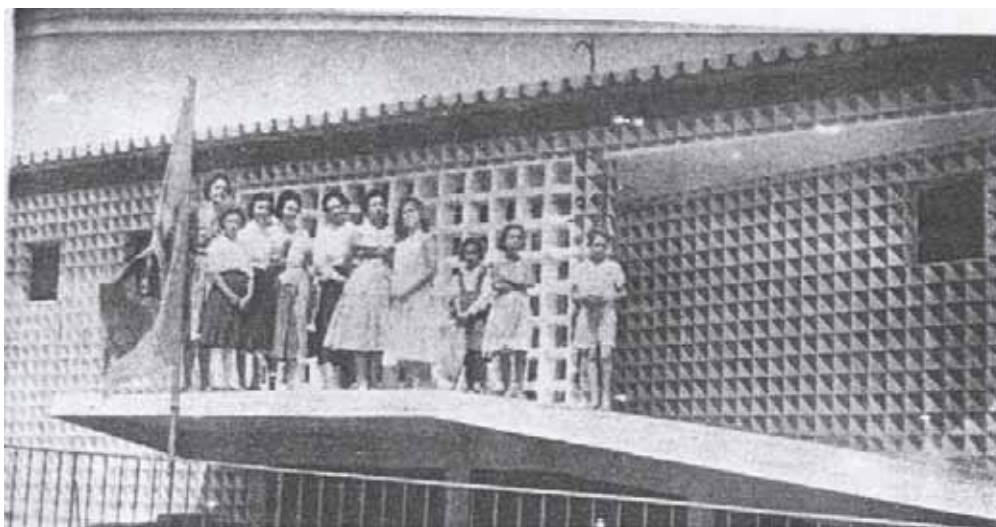
O projeto traçado não era muito diferente do que esboçáramos, quando tendemos a outra área de Minas Gerais. Até certo ponto, apenas revisamos aquele primitivo plano, adaptando-o às condições e aos objetivos que se nos apresentavam. Explicaremos, a seguir, as principais etapas que nos propúnhamos vencer.

Fundamentalmente, havia o problema de oferecer, a todas as crianças entre 7 e 11 anos, oportunidade de matrícula em escolas primárias. Também os que já houvessem ultrapassado essa idade, sem escolarização, teriam o mesmo ensejo que, embora tardio, ainda lhes daria chance de melhor adaptação ao Brasil de hoje, cujo desenvolvimento altera padrões de vida social e econômica.



O Rancho da foto anterior foi substituído por edifício em alvenaria, simples, higiênico e barato. (Morro Agudo–Catalão – Goiás).

Aparentemente, o problema se resolveria com a criação de classes, a construção de prédios escolares e seu equipamento, e com a formação do professorado primário indispensável às novas unidades escolares que fossem criadas.



Ainda em Catalão, Goiás, outras construções escolares foram realizadas para abrigar milhares de crianças sem assistência educacional.

Entretanto, os estudos já realizados e o conseqüente conhecimento das condições da escola primária brasileira e das formas de alfabetização de adolescentes e adultos, praticadas em nosso país, mostraram-nos a necessidade de reformar esses processos educacionais, por serem deficientes e, até certo ponto, negativos.

Se observarmos as matrículas escolares através de um período que represente o encaminhamento de uma geração pelos diferentes graus de ensino, teremos no Brasil o seguinte resultado:

a) De cada geração que se matricula no primeiro ano primário, apenas 48% conseguem matricular-se no segundo grau primário, no ano seguinte.

b) Dessa mesma geração que se matricula no primeiro ano primário, apenas 20% atingem o quarto grau primário.

c) Não mais de 10% de cada geração que ingressa no 1º grau primário conseguem matrícula no 1º ano de estudos secundários.

d) Finalmente, da geração que iniciou os estudos no 1º ano primário, apenas 1%, quando muito, atinge o 1º grau de ensino superior.

Nos cursos de alfabetização de adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização primária, os resultados não se apresentam mais animadores. Uma elevada percentagem deles, segundo apuramos em quatro municípios de diferentes regiões, abandona as classes de alfabetização antes de concluir o primeiro

mês de estudos; aproximadamente 65% não chegam a uma alfabetização satisfatória; apenas pouco mais de 8% frequentam a escola por mais de um ano.

É claro que não se deveria reviver tal situação, repetindo processos e técnicas que falhavam, numa experiência que se propunha a encontrar meios para uma efetiva alfabetização do povo brasileiro e para a elevação do seu nível cultural.

Os técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, equipe da qual fizemos parte durante vários anos, tinham formulado várias hipóteses para solucionar o problema escolar primário, pretendendo uma reorganização deste ensino mediante a adoção de métodos administrativos, de reorientação da escola e de reconstrução dos programas escolares, bem como de novos processos didáticos, d organização de classes e de promoção de alunos.

É claro que essas hipóteses, para as quais contribuíamos, obrigavam-nos à verificação de sua possibilidade e também de seus resultados positivos ou negativos.

Portanto, tínhamos já o esboço de um programa experimental:

1 – Estudo da situação das matrículas escolares, para determinar a repetência, as faixas de idade por grau escolar, o abandono prematuro da escola e outros fatos.

2 – Em seguida, deveríamos conhecer o número de crianças em idade escolar, existentes no município, que não obtinham vaga para a realização dos estudos elementares, de modo a determinar quantas novas classes deveriam ser criadas.

3 – Programaríamos, assim, a instalação de classes de emergência e as construções escolares, objetivando a escolarização imediata de todas as crianças excedentes.

4 – Concomitantemente, faríamos um levantamento da população de mais de 11 anos e menos de 15 anos de idade, quer matriculada em escolas, quer não, a fim de lhe proporcionarmos meios especiais, através da organização de classes escolares próprias, para uma aprendizagem adequada a essas faixas de idade e aos interesses e possibilidades que se nos apresentassem.

5 – Atentaríamos, ainda, na população de mais de 15 anos de idade, não só para os analfabetos, mas também para os que entre eles apresentavam melhores condições sociais e de trabalho, podendo aproveitar aquilo que aprendessem nas classes de alfabetização. Assim, iniciar-se-ia o processo de recuperação cultural de

adolescentes e adultos analfabetos, atendendo aos que estavam em situação mais favorável a isso e deixando para uma segunda fase a escolarização de emergência, para aqueles que, recebendo estímulos e condicionamentos criados pela própria experiência, desejassem a aquisição dos meios culturais que lhes pudéssemos oferecer.

6 – Veríamos, também, as disponibilidades municipais em assunto de magistério primário, a fim de adquirirmos base para a programação de cursos de preparo e treinamento de professores, considerando o plano de reforma escolar primária que desejávamos realizar.

7 – Finalmente, não podíamos perder de vista o fato de que a experiência, para ser compreendida pela população local, deveria ser apoiada por seus líderes. Precisávamos sondá-los, conhecer-lhes o conceito de educação e ensino, para que, partindo dessa opinião, conseguíssemos que eles aceitassem as reformas pretendidas, como sendo de sua iniciativa, por serem úteis à comunidade.



Em Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul, foi instalado outro Centro Piloto de Erradicação do Analfabetismo e também ali, novas escolas começaram a surgir, construídas pela CNEA.

Sentimos, logo nos primeiros contactos com os sistemas escolares existentes nos municípios escolhidos, que nada poderíamos fazer se, de início, não considerássemos com seriedade a questão dos currículos estabelecidos. Estes se revelavam tácita e claramente desambientados, sem relação alguma com as situações, problemas, aspirações e necessidades locais. Eram currículos adotados

no início do século, de modo idealístico, tendo em vista apenas os objetivos culturais fixados no fim do século passado, quando se acreditava que a instrução pura e simples era meio de progresso social.



Outra escola construída pela CNEA em Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul.

Mais grave ainda era, em todos os municípios selecionados, como já esclarecemos, verificarem-se processos de mudança econômico-social. Tínhamos, então, de realizar um currículo escolar, coerentemente adaptado às condições locais, mas objetivando aquela situação transitória. O caráter do currículo necessário em um estágio de transição social tem que admitir um duplo e quase contraditório aspecto: um programa educacional ao mesmo tempo conservador e progressista. Conservador porque precisa acatar e dar ênfase aos aspectos sólidos, aos valores positivos e permanentes do estágio que está sendo ultrapassado. Progressista porque deve sublinhar aqueles novos aspectos culturais, que precisam ser bem compreendidos e realizados para que os educandos se ajustem às novas situações emergentes da mudança social. Dentro dos limites em que se devem conter, precisam ser criados meios de relações humanas sadias, de acordo com as modificações que se foram operando: novos objetivos sociais; novo esquema de convivência e de aceitação por parte dos membros da sociedade: nova concepção dos direitos e deveres humanos, em face das mais recentes condições de relações sociais; novos meios e padrões de

pensamento, que visem às novas perspectivas de trabalho, de produção e de realização econômica. Devemos, ainda, considerar novos métodos e técnicas no resolver situações, a fim de preservar uma democracia de certas pessoas, grupos, organizações, etc.

Além disso, necessário se tornava dar ao ensino das chamadas matérias educacionais uma conotação tal que elas pudessem ser estudadas e apreendidas como instrumentos de bem estar individual e coletivo na sociedade em transição.

É claro que, para isso, os estudos e pesquisas sociais que seriam feitos dar-nos-iam admirável contribuição, facilitando-nos a tarefa de reorientação da escola primária e da educação de adolescentes e adultos. Entretanto, vários meses teríamos que esperar até que pudéssemos colher os resultados de tais pesquisas e estudos. Achamos que, mediante a vivência na comunidade e as atividades Escolares, poderíamos ir aos poucos introduzindo modificações que, se pequenas tomadas isoladamente, ao fim de algum tempo poderiam representar, no seu conjunto, uma reorientação de todo o sistema escolar, assim incluída a reforma do currículo primário.

Estabelecido esse plano geral, foi o mesmo amplamente discutido com educadores e especialistas chamados a colaborar no mesmo, e já em março de 1958 instalava-se em Leopoldina o primeiro centro piloto de erradicação do analfabetismo. Em julho do mesmo ano foi criado outro centro piloto em Timbaúba, no Estado de Pernambuco. Em setembro seguinte, um terceiro, em Catalão, no Estado de Goiás. Finalmente, em dezembro de 1958, o quarto centro piloto em Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, ficando o quinto para ser instalado em princípios de 1959, no município de Santarém, no Estado do Pará.

Para a execução do projeto em cada município, como já explicamos, foram escolhidos dentre os educadores do próprio Estado de origem, dois de reconhecida capacidade que, após rápida, mas intensiva preparação se encarregassem das tarefas executivas e da orientação geral das experiências que deveríamos realizar.

CAPÍTULO II

Condições econômicas, sociais e culturais de Leopoldina

1 Algumas condições históricas e sociais

A história de Leopoldina parece não remontar à época anterior ao início do século XIX, tendo sido, então, um lugar de pouso de tropeiros e viajantes. Seu nome primitivo, tanto quanto é guardado pela tradição, foi o de Feijão Cru. Ao ser constituído, o município passou a chamar-se Leopoldina, evidentemente em homenagem à segunda filha de Pedro II. A primeira denominação originou-se de um fato que, dizem, aconteceu nos primórdios do desbravamento, quando os brancos, buscando terras fáceis, acamparam à margem de um ribeiro. Na manhã seguinte, verificaram que o feijão, que lhes servia de base alimentar, não fora bem cozido. Daí passaram a designar o local de córrego do Feijão Cru. Como quase todas as cidades brasileiras do interior, Leopoldina começara, também, sendo pouso de tropeiros. Só em 1831 é que o lugar se consolidaria como um povoado, em torno de uma capela ali construída por dois fazendeiros da redondeza.

A 27 de abril de 1854, foi criado o município de Leopoldina, que substituiu o primitivo e curioso nome. Instalado no ano seguinte, foi, seis anos depois, elevado à categoria de cidade, em 1861.

Em 1911 o município, bastante extenso, contava com dez distritos. Destes, perdeu três em 1938, os quais passaram a constituir o município de Recreio. Atualmente, Leopoldina compreende os seguintes distritos: o da sede, Abaíba, Argirita, Piacatuba, Providência, Ribeiro Junqueira e Tebas. Situa-se, como já dissemos, na Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais e tem uma área de 1093 quilômetros quadrados. É sede da comarca de Leopoldina que abrange esse município e o de Recreio.

Quanto ao clima, apresenta-se com a temperatura de 28° como média das máximas, e com 22° como média das mínimas. A precipitação pluviométrica anual é de 206 milímetros. A sede municipal, situada a 210 metros de altitude, encontra-se num vale formado por interessante cadeia de montanhas. Durante o dia, no verão, o clima se apresenta quente, tanto quanto o do Rio de Janeiro, porém mais abafado

porque não recebe a brisa do mar. À noite, a temperatura desce, tornando o repouso agradável, principalmente depois das 20 horas, até o amanhecer.

Quanto à organização econômica e social, Leopoldina sempre foi essencialmente rural, isto é, teve a sua economia baseada em atividades econômicas primárias. Constituiu-se em empório comercial, para onde convergia a produção agrícola destinada à venda e onde eram comprados os bens necessários à vida no campo. Daí a organização social ter-se iniciado nas fazendas, onde, em torno se agrupavam residências de trabalhadores. Na cidade ficavam apenas as pessoas que se entregavam a atividades terciárias de comércio e de negócios. Naturalmente, os fazendeiros dispunham de moradia na sede municipal, que só era ocupada durante certas fases do ano, quando o ritmo das atividades rurais diminuía, ou quando havia festas locais, principalmente religiosas.

À medida, porém, que o município melhorava suas condições de transporte e comunicação com áreas mais desenvolvidas, a situação econômica começou a transformar-se. Podemos dizer que a primeira causa dessa mudança foi a ligação do município, pela Estrada de Ferro Leopoldina, a outras regiões de Minas Gerais, ao Estado do Rio e à cidade do Rio de Janeiro. Depois de 1920, a construção de estradas de rodagem, de revestimento primário, permitiu o uso mais intensivo do transporte motorizado, e assim, aos poucos, as atividades comerciais foram-se desenvolvendo, estendendo-se a outras comunidades próximas de Leopoldina. Além disso, a situação da sede que, num ponto de cruzamento de rodovias, facilitava a produção de bens de consumo, originou ali pequena indústria de transformação. Mais tarde, uma sociedade fez surgir, no lugar, uma indústria de tecidos que já pode ser considerada grande, contribuindo mesmo, com percentagem elevada, para a renda nacional do município.

A construção da estrada Rio - Bahia, presentemente em fase de revestimento asfáltico, tem contribuído decisivamente para a transformação econômica e social do município. Os modernos meios de transporte automotor, facilitados pela construção dessa rodovia, puseram Leopoldina quatro a cinco horas, apenas, da cidade do Rio de Janeiro, ligando-a ainda a outros prósperos

municípios da Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais, à Bahia e ao Estado do Rio de Janeiro. Nessas condições, Leopoldina transforma-se, rapidamente, num centro urbano de interesse comercial e social para pessoal e organizações de diferentes centros urbanos e de diversas áreas rurais, da região e de fora.

Não devemos, entretanto, atribuir a mudança sócio-econômica de Leopoldina exclusivamente aos fatores: transporte e comunicações. Certamente estes têm sido os principais na evolução da cidade e de sua área de influência. Todavia, condições de produção têm também contribuído para isso, embora resultem das facilidades proporcionadas por aqueles meios.

Leopoldina aparece, no último quartel do século passado, como uma área produtora de café, determinando uma organização social típica, dependente de mão de obra um tanto considerável, toda ela localizada no interior rural, em condições precárias de vida, com uma remuneração mínima, suficiente apenas para a sobrevivência. Os fazendeiros constituíam a aristocracia local, dominando todas as atividades, quer econômicas, quer sociais e culturais. A cidade, como já dissemos, não passava de um pequeno burgo comercial, onde apenas algumas atividades econômicas terciárias existiam.

Politicamente, esse modo de vida e de liderança social e econômica se traduzia no domínio de uma ou outra família, representativa dessa aristocracia. Num ensaio realizado por Vitor Nunes Leal, encontramos ali, até 1950, uma expressão do coronelismo político, dominando o voto dos roceiros e, mesmo, da população urbana. Entretanto, depois de 1945, como em quase todo o Brasil, também em Leopoldina se manifestou uma ativa oposição ao situacionismo, que começou a perder terreno. Se, inicialmente, essa oposição assumiu o aspecto de luta entre famílias, numa disputa de liderança, pouco a pouco novos fatores sociais foram sendo introduzidos, dando aos debates e lutas políticas o aspecto de reivindicações populares. Uma nova dimensão, já em nossos dias, marca nitidamente os destinos político-sociais do município e, em termos mais amplos, de toda a Zona da Mata. Evidentemente, nesse processo, as classes médias urbanas, bem como um nascente e vigoroso operariado, têm função ativa, obrigando o velho coronelismo, ou primitiva liderança, a reajustamentos

sucessivos, a um novo comportamento, a fim de não ser alijado da posição de orientação e controle da vida social e política da cidade.

Tais mudanças se acentuam à proporção que a base econômica é transformada. Já em 1940, o café, que sempre fora a principal receita do município, perdera a sua importância primitiva. Ele, que correspondera a cerca de 60% da produção agrária em 1920, baixara para pouco mais de 18% em 1940, chegando a apenas 9,61% em 1950.

A decadência da produção de café não se deve, exclusivamente, à crise do mercado cafeeiro, mas à exaustão das terras, que, debilitadas por processos agrícolas e não recuperadas pela adubagem adequada, tornaram-se incapazes de sustentar a rentabilidade primitiva. Como resultado, os morros e colinas aos poucos se despiram, transformaram-se em campos, substituindo a densa e fértil mata de outrora, a que a região deve seu nome: Zona da Mata. O natural aproveitamento da área assim transformada era a criação de gado. Pouco a pouco, as fazendas de Leopoldina povoaram-se de bovinos e suínos, os quais passaram, entre 1930 e 1945, a constituir a principal produção do município. Inicialmente, pela proximidade de mercados consumidores, essa criação se destinava ao fornecimento de carne.

Ao mesmo tempo, nas várzeas, um regime de médias e pequenas propriedades passou a dominar, em face da sucessiva divisão de terras, determinada pelos meios de herança, fixados na legislação brasileira. Isso favoreceu o desenvolvimento da agricultura de cereais, em pequena escala, o que, entretanto, não impediu que essa produção, no seu total, atingisse cifras respeitáveis para a economia do município. Assim é que, em 1950, a produção anual de arroz e milho atingiu o total de 144 mil sacos, cujo valor alcançou 32 milhões e 100 mil cruzeiros, perfazendo 56,35% de toda produção agrícola de Leopoldina. Também a cana de açúcar ocupou lugar de destaque, sendo o valor de sua produção, em 1955, aproximadamente 7 milhões de cruzeiros, ou mais de 11% do valor da produção agrícola. Outros produtos, cujo cultivo se desenvolveu nas áreas de pequenas e médias propriedades, além do café agora produzido quase exclusivamente para consumo local, foram: banana, tomate e fumo, além

de outros menos significativos, que somavam a pouco mais de 9% da produção total.

Temos, assim, um novo quadro econômico-social de Leopoldina, ao atingirmos o ano de 1950. O resultado disso é que nas grandes fazendas, onde começara a predominar a pecuária, um grande contingente de mão de obra foi dispensado, por falta de aplicação, visto a criação não necessitar de cuidados maiores e de trabalho contínuo, como as plantações de café. Essa mão de obra liberada desviava-se, inicialmente, para as sedes distritais e para a sede municipal, criando ali núcleos de populações marginais, sem probabilidade de trabalho urbano que lhe fosse oferecido e sem capacidade de, por si mesma, criar condições para esse trabalho. Como se esperava, grande parte dessa população, que migrava para as sedes distritais e municipal, teria que encaminhar-se para outras áreas urbanas maiores, onde lhe fosse possível conseguir emprego e os mínimos necessários à sua subsistência.

Com a construção da estrada Rio - Bahia, com o desenvolvimento dos meios rodoviários de transporte, posterior à última guerra mundial, verificaram os fazendeiros locais a vantagem do fornecimento de leite e de seus derivados à cidade do Rio de Janeiro. Desenvolveu-se, pois, a criação de gado leiteiro, já, todavia, com alguma tradição municipal, porquanto, desde 1907 Leopoldina tornara-se notada, em Minas Gerais, pelas exposições agro-pecuárias que realizava. Atualmente, tais exposições atingem importância extraordinária nas atividades econômicas locais, estimulando um aprimoramento constante dos rebanhos leiteiros e tornando a indústria do leite, de todas, a mais importante. Existem, ali, cinco cooperativas de produtos, com fábricas próprias de manteiga, caseína, etc. Em 1955, a comuna produziu cerca de 15 milhões de litros de leite, calculando-se que, em 1960, essa produção venha a atingir 30 milhões de litros.

O desenvolvimento da produção leiteira vem contribuindo para uma nova mudança na organização social do município. O tratamento que o gado exige para melhor produzir requer mão de obra especializada e mudança de tecnologia na gerência das fazendas. Com a industrialização do leite e sua conveniente usinagem, para permitir exportação, novas possibilidades de trabalho são criadas,

ampliando assim as necessidades locais de mão de obra especializada e semi-especializada. Essa nova condição contrasta com a das áreas produtoras de cereais, cuja rentabilidade é menor e a tecnologia ainda bastante primitiva. Temos assim, na própria área rural, duas situações: uma próspera, rentável, proporcionando melhores condições de trabalho e de remuneração; outra, também produtiva, todavia mais modesta por não ser tão rendosa. Em ambos os casos, encontramos fatores que determinam contínua liberação de mão de obra: nas fazendas de produção de leite, pela especialização, e nas áreas de produção de cereal, pela contínua divisão das propriedades agrícolas que, estabelecendo o minifúndio, de baixa ou insuficiente rentabilidade, gera o desânimo entre os produtores. Estes, sem outra alternativa, vendem o pouco que possuem para procurar trabalho na cidade ou nas sedes municipais vizinhas, ou, mesmo, Juiz de Fora e Rio de Janeiro.

Por outro lado, o aperfeiçoamento dos meios de transporte e comunicação tende a transformar Leopoldina num empório comercial de crescente importância, determinando novas oportunidades de produção urbana e aumento de possibilidades de trabalho. Além disso, a região toda tem sido beneficiada por obras do governo que, naturalmente, utiliza a mão de obra disponível, no lugar. Daí o motivo de a cidade crescer em ritmo acelerado, reduzindo-se, gradativamente, a população rural.

Em linhas gerais, é esse o quadro histórico, social e econômico do município, onde seria instalado, em 1958, o Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo.

Vejamos, entretanto, mais alguns dados que caracterizam a comunidade no seu estágio atual, para explicar, mais adequadamente, o projeto que ali iniciamos e que já está em franco desenvolvimento.

2 Demografia, situação econômica e produtividade

Segundo o recenseamento geral de 1950, a população do município era de 40.529 habitantes. Posteriormente, o Departamento Estadual de Estatística de Minas, considerando os dados locais, estimou em 42.858 pessoas a população de Leopoldina, existente em 31 de dezembro de 1955, quando a densidade

demográfica seria de 39 habitantes por quilômetro quadrado. Como se verifica, a média de crescimento anual da população, entre 1950 e 1955, foi inferior à do Estado e à do Brasil, não ultrapassando de 1,14% anuais. Nessas condições, estimamos para 1960 uma população não superior a 45.500 habitantes.

Examinando o registro de nascimentos e de óbitos de Leopoldina, verificamos que, de 1940 em diante, não houve nem redução da taxa de natalidade, nem aumento da de mortalidade. Assim, não se pode atribuir o crescimento relativamente vagaroso da população municipal a esses fatores, mas apenas ao movimento migratório da população local para outras áreas do Estado e do País. Baseados nesse fato, já explicamos o processo de transformação econômico-social por que passa o município.

Considerando os dados de 1950, verificamos que 26,72% de sua população se localizavam na sede municipal; 64,40% nas áreas rurais, e os restantes 8,88% nas sedes distritais. Além da cidade, estas constituíam as principais aglomerações urbanizadas; Abaíba, Argirita, Piacatuba, Providência, Ribeiro Junqueira e Tebas, sedes distritais.

Do ponto de vista econômico, os 40.529 leopoldinenses se distribuíam da seguinte forma: 12.529 (cerca de 31%) eram menores de 10 anos de idade; 13.240 (cerca de 33%) eram economicamente ativos; 13.020 (cerca de 32%) eram pessoas ocupadas em trabalhos domésticos, sem remuneração, e em atividades escolares discentes; umas 1.740 (mais ou menos 4%) tinham mais de 10 anos de idade e eram completamente inativas. Essa distribuição de habitantes pelos vários ramos de atividades, economicamente proveitosas ou não, corresponde aproximadamente ao que, no ano de 1950, se registrou para todo o Estado de Minas Gerais e para todo o país. Apenas 33% da população mineira e da brasileira são economicamente produtivos.

Tomando em consideração apenas os que produzem (em número de 13.240 em 1950, no município), verificamos que 8.035 deles (aproximadamente 61%) se entregavam a atividades econômicas primárias (agricultura, pecuária, silvicultura e extrativismo); 1.936 (cerca de 14%), a atividades secundárias (indústria de transformação); e 3.269 (cerca de 25%), a atividades terciárias (comércio,

transporte, comunicações, armazenagem, profissões liberais, prestação de serviços etc.). Também, nesse caso, Leopoldina não discordava da situação brasileira considerada como um todo.

Em virtude dos fatos citados, entendemos justificada a nossa tentativa de realizar, naquele município, um projeto que teria possibilidades de ser válido para todo o Brasil, por acreditarmos que, até certo ponto e sob alguns aspectos, Leopoldina era uma miniatura de Minas e da própria União. Evidentemente, o fenômeno do vagaroso crescimento da população, bem como o migratório e o da contínua transformação da estrutura econômica municipal, não correspondia ao que se processa em todo o Brasil, que se constitui de áreas onde as modificações se realizam mais facilmente e de outras em que há estagnação ou paralisação do processo de desenvolvimento socioeconômico. As mudanças que se operam no município o encaminham também para o desfecho normal: a industrialização, processo que caracteriza o Brasil contemporâneo. Em 1955, o capital empregado nas indústrias de Leopoldina passava de 52 milhões de cruzeiros, ou seja, mais de 10% do Produto Nacional Bruto do município, o que já representava condição melhor que a do País, visto a soma dos capitais empregados na indústria brasileira, no mesmo ano, não alcançar aquela percentagem. Não há dúvida, também, de que a situação municipal era superior à do Estado, porquanto Minas Gerais, por essa época, tinha apenas 7% do seu Produto Nacional Bruto aplicado em indústria de transformação.

Quanto à industrialização, é interessante observar que, dos 132 estabelecimentos industriais do município, 130, empregando 562 pessoas, eram constituídos por indústria de transformação e beneficiamento de produtos agrícolas, que se relacionavam estreitamente com a estrutura econômico-rural da área. Dos dois restantes, um era de indústria manufatureira, com 855 pessoas ou operários, cerca de 40% da mão de obra aplicada em atividades secundárias; o outro se dedicava ao extrativismo mineral, empregando 7 pessoas. Vemos, portanto, sintetizada em Leopoldina, a situação comum a quase todo o país, onde um grande número de pequenas indústrias representa, aproximadamente, a metade da mão de obra empregada nesse tipo de trabalho.

A grande indústria, por outro lado, formada por grandes estabelecimentos, absorve a outra metade da mão de obra aproveitada em atividades secundárias. Ainda, nesse particular, Leopoldina exprime, em miniatura, a situação brasileira.

No que diz respeito à Renda Nacional de Leopoldina, encontramos, em 1955, uma situação superior à da média brasileira e a da mineira, porquanto apresentando o município a Renda Nacional de 385 milhões e 680 mil cruzeiros, e uma população de 42.858 habitantes, teríamos quase Cr\$ 9.000,00 de renda *per capita*. No mesmo ano, a renda *per capita* de Minas Gerais e da União foi bem inferior, aproximadamente de 6 a 7 mil cruzeiros.

Quanto às fontes da Renda Nacional de Minas Gerais, verificamos que a produção agrícola somou um total de 116 milhões e 30 mil cruzeiros (30,1%); a remuneração do trabalho subiu a 196 milhões e 500 mil cruzeiros (51%); os lucros de empresas e de autônomos subiram a 54 milhões de cruzeiros (14%); os juros bancários e outros alcançaram Cr\$ 6.850.000,00 (1,7%), e os aluguéis a Cr\$ 12.300.000,00 (3,2%). Esta distribuição da Renda Nacional do município, por suas fontes de origem, demonstra uma economia equilibrada, embora, em termos de renda *per capita*, ainda se mostre insatisfatória, como, aliás, acontece em todo o país.

Para se ter melhor idéia da distribuição da renda, vejamos as origens do produto agrícola e as da remuneração do trabalho. A produção rural, tendo montado a pouco mais de Cr\$ 116.000.000,00, teve 49% do seu total provindo das lavouras, cujo montante foi de quase Cr\$ 57.000.000,00; 29% provieram do leite e seus derivados; 14% da produção de carnes e seus derivados; 6%, da produção de madeira, lenha e carvão mineral; finalmente, 2% resultara de extrativismo vegetal e mineral não computado acima.

No que diz respeito à remuneração do trabalho, na qual não é calculado o agrícola, 196 milhões e 500 mil cruzeiros foram o total em 1955. Destes, 14%, ou aproximadamente Cr\$ 27.000.000,00, aplicaram-se na remuneração de funcionários públicos, civis e militares; Cr\$ 40.500.000,00, ou 21% aproximadamente, no pagamento do pessoal empregado nas diversas indústrias

existentes no município; Cr\$ 11.570.000,00, ou cerca de 6%, constituíram a remuneração dos comerciários Cr\$ 18.130.000,00, mais ou menos 9%, foram os salários dos empregados em transportes e comunicações; Cr\$ 11.570.000,00, ou cerca de 6% do total, o montante do pagamento de serviços prestados, aí incluídos os serviços domésticos remunerados; Cr\$ 31.600.000,00 (16% aproximadamente), constituíram os salários pagos a trabalhadores autônomos, pequenos comerciantes, artífices, etc.; Cr\$ 9.500.000,00 (cerca de 5%), obtiveram os de profissão liberal no município; os restantes 23%, do total de remuneração de trabalho, constituíram pagamento a administradores de empresas e a intermediários financeiros.

Pelo balanço acima, verifica-se que a produção do município, em 1955, já era mais urbana que rural, pois apenas 30,1% dessa produção eram de origem agrícola, ao passo que 69,9% resultavam de atividades mais urbanas (secundárias e terciárias). Se atentarmos que incluímos na produção agrícola os derivados do leite e da carne, produtos já industrializados, verificaremos que a diferença ainda será mais acentuada. Como, provavelmente, em 1955, cerca de 50% da população, economicamente ativa, ainda se empregavam em atividades primárias, verifica-se facilmente, a distância econômica que existia entre as populações urbanas do município e as populações rurais.

Entretanto, por indícios e considerando o cálculo baseado no número de residências e de média de pessoas para cada residência, calculamos que a população da área urbana e da área suburbana da cidade de Leopoldina devia ser de, aproximadamente, 29.000 habitantes, ou cerca de 65% da população de todo o município. Pelos dados disponíveis, conjecturamos que a produção agropecuária não decresceu entre 1955 e 1959, sendo provável, mesmo, que tenha havido um aumento real da ordem de 7%. Verifica-se, pois, que, tendo-se reduzido a população rural no município, não houve diminuição de rendimento das atividades primárias. Consequentemente, as transformações econômico-sociais por que passa Leopoldina estão conduzindo seu povo a um progressivo enriquecimento. Isso, naturalmente, é um fator importante no processo de escolarização infantil, merecendo a educação o seu devido valor e significado

por parte de todos.

Sendo verdadeiros os nossos cálculos, em 1960, no quadro rural do município, apenas 34% a 35% da população – os que se entregam a atividades produtivas – serão mais bem remuneradas. Além disso, pela natureza da produção agro-pecuária, essa população se apresentará mais nucleada da que antes. Esse fato, previsão nossa bem fundamentada e resultante das exposições anteriores, verificamos em observação não sistematizada. Viajando-se pela interior do município, nota-se que a número de residências, isoladas ou perdidas no interior de fazendas ou estabelecimentos agrários, é bem reduzida, predominando os pavaodos e os ajuntamentos à margem das estradas. Também isso é muito favorável ao processo de escalarização das crianças e à alfabetização de adolescentes e adultos, bem como à educação de base.

O desenvolvimento econômico de Leopoldina, resultada de todos os fatores que indicamos, tem contribuído para transformar a sede municipal numa cidade bem datada, relativamente, de serviços públicos e recursos sociais, insuficientes nas regiões menos desenvolvidas do Brasil. Assim é que ela possui vários melhoramentos urbanos, como luz e energia elétrica, água potável encanada para abastecimento domiciliar, pavimentação poliédrica na maioria dos logradouros públicos. Alinha-se, pois, entre as melhores cidades de todo o Estado.

A assistência médica aos leopoldinenses é prestada, na sede, por um hospital com, aproximadamente, cem leitos, três serviços de saúde e uns 20 médicos.

Quanto à recreação e difusão cultural, dispõe de três jornais, quatro bibliotecas, cinco tipografias, quatro livrarias, duas rádio-emissoras e dois cinemas. Tem, ainda, uma rede telefônica, com mais de quinhentos aparelhos instalados na sede e redondezas. A possibilidade de hospedagem ali é representada por seis hotéis e quatro pensões, sendo que dois hotéis apresentam instalações aceitáveis. Presentemente, um sétimo hotel está sendo instalado, podendo ser considerado de boa classe.

O número de eleitores inscritos no município atinge quase o total de 20.000. As lutas políticas, embora bastante animadas e disputadas, já perderam as características primitivas de conflitos e de pressões pela força. As observações

feitas por ocasião do pleito de 1958, demonstram um eleitorado consciente, capaz de decisão livre, bem como liderança política despida já dos velhos métodos que caracterizavam o coronelismo político no Brasil.

Na sede, o único prédio preservado pelo serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é aquele em que se hospedou D. Pedro II, no século passado, quando visitou a cidade. A propósito da visita de D. Pedro II, conta-se que, na época, a Câmara Municipal não a quis receber, cabendo toda a iniciativa da recepção à Irmandade do Santíssimo Sacramento.

O município é sede de Bispado, cuja instalação deu-se a 5 de agosto de 1942, sendo seu primeiro bispo D. Delfim Ribeira Gueves, na época, o mais moço dos bispos mineiros.

3 Situação educacional

Os resultados do censo de 1950, referentes à alfabetização, demonstram que havia no quadro urbano cerca de 29% da população, de 5 e mais anos de idade, em estado de analfabetismo, ao passo que, no quadro rural, essa percentagem atingia quase 65%. Por meio de sondagens e indícios, chegamos à conclusão de que em 1959 havia na cidade de Leopoldina (quadros urbano e suburbano) cerca de 18% de analfabetos com mais de 10 anos de idade, e nas sedes distritais, urbanizadas ou semi-urbanizadas, o contingente nas mesmas condições alcançava, aproximadamente, 27%. Na área rural, fora das sedes distritais e da sede municipal, o número de analfabetos de 10 e mais anos de idade representava, mais ou menos, 58% da população.

Considerando as estimativas do Serviço de Estatística da Educação do Estado de Minas Gerais e também as realizadas pelo Departamento Estadual de Estatística, verificamos que, em 1955, devia haver em todo o município umas 6.950 crianças, entre as idades de 7 a 11 anos. Como em 1955 se matricularam nas escolas primárias existentes cerca de 3.790, apuramos um déficit escolar de 45,5%.

Posteriormente a 1955, parece que foram feitos extraordinários esforços no sentido de corrigir ou eliminar esse déficit, quer por parte do Estado, quer por

parte do Município. Em 1957, em virtude desse trabalho, as matrículas em escolas primárias, municipais, estaduais ou particulares, tinham atingido o total de 5.360. As estaduais davam instrução a 3.430 crianças, as municipais a 1.510, e as particulares a 420. Conseqüentemente, 93% do ensino primário cabiam a escolas públicas, mantidas pelo Estado e pelo Município. Frequentavam a escola primária, na cidade de Leopoldina, 2.560 alunos, sendo que 1.550 o faziam nas de sedes distritais e 1.250 em outras isoladas, nas áreas rurais.

Pelo exposto, verifica-se que o déficit escolar primário de Leopoldina era produto, quase exclusivo, da escolarização não satisfatória de crianças residentes na área rural do município, pois as matrículas na sede municipal e nas sedes distritais correspondiam ao número de crianças entre as idades de 7 a 11 anos e até o ultrapassavam. Nessas condições, o principal problema, quanto ao aspecto quantitativo do ensino, dizia respeito à criação de escolas isoladas ou rurais.

Entretanto, o crescimento urbano de Leopoldina mudou por completo a situação que existia em 1957, quando o número de vagas era suficiente para a cidade. Já agora, em 1960, em face da contínua e progressiva liberação da mão de obra na área rural do município e em outras comunas vizinhas, o crescimento da zona suburbana de Leopoldina é extraordinário. Assim é que, baseados nos levantamentos feitos no começo do ano de 1960, encontramos no perímetro urbano e na área suburbana 3.970 crianças em idade escolar primária. Nas vilas que servem de sede aos distritos, há 680 crianças nas mesmas condições, ao passo que na área rural, embora não tenhamos podido fazer um levantamento minucioso em cada casa, calculamos em 7.870 as que deveriam frequentar a escola. Temos conseqüentemente, em 1960, cerca de sete e meio milhares de crianças necessitadas de assistência escolar. Se, simplesmente, fosse mantido o ritmo de crescimento das matrículas, verificado de 1955 para 1957, não haveria necessidade de maior preocupação, pois ele alcançaria o crescimento da população em idade escolar e viria a ultrapassá-lo.

As dificuldades, porém, que se opõem à progressiva extensão das matrículas, são bem maiores do que se imaginam. Inicialmente, devemos compreender que, muitas vezes, tal expansão se verifica pela aglomeração de

crianças nas escolas já existentes. Isso é facilmente perceptível em Leopoldina, observando-se como cresceram as matrículas nos grupos escolares da cidade. Embora as instalações dessas unidades não tenham sido ampliadas, houve um acréscimo de, mais ou menos, 40%, entre 1955 e 1959. Para que as necessidades escolares fossem atendidas, com folga e sem problemas, era imprescindível a construção de novas escolas. Embora o Estado se tenha preocupado com o assunto, inclusive construindo mais um grupo escolar durante aquele período, essa iniciativa não foi suficiente para atender ao crescimento da população urbana e suburbana.

Quanto às vilas que servem de sede aas diferentes distritais, notamos que, com exceção de uma escola na vila de Abaíba, as existentes em 1958 eram capazes de atender o maior número de alunos. Assim, praticamente, essas sedes distritais não necessitariam de novas unidades. Entretanto, na zona rural a problema era muito sério. As escolas existentes não atendiam às crianças em idade escolar, eram insuficientemente instaladas e não dispunham de condições que permitissem uma adequada ação educativa ou docente.

Tínhamos, portanto, em 1957, antes de instalarmos em Leopoldina o Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo, dois problemas já definidos:

a) escolas urbanas com excesso de alunos, superlotando as salas de aula e dificultando um ensino eficiente;

b) escolas rurais ou isoladas, mal instaladas, dando assistência deficiente a apenas 50% das crianças, entre 7 e 11 anos, residentes nessa área. Tornava-se necessário ampliar a rede escolar urbana, instalar condignamente as escolas rurais e aumentar a rede dessas últimas. Isso, como se vê, era apenas quanto ao aspecto quantitativo do problema educacional. Vejamos, a seguir, outros problemas que mereceram nossa consideração. Entre esses figuram os referentes à irregular distribuição das matrículas pelas diversas séries da escola primária, propriamente dita, e ao sistema de promoções escolares. Em ambos os casos nota-se uma extraordinária anomalia, significativa de desajustamento didático e de falha ou incapacidade de o sistema escolar oferecer conveniente assistência a todas as crianças que o procuram.

Em 1957, considerando apenas as matrículas nas quatro séries primárias, em todo o município, num total de 5.360, verificamos que 46% dos alunos se encontravam na primeira série, 27% na segunda, 19% na terceira e apenas 8% na quarta. Ora, o número de crianças com onze anos de idade, em 1957, correspondia, aproximadamente, a 84% dos que tinham sete anos. Logicamente, se a matrícula na quarta série limitava-se, apenas, a 8% do total, revelava estar a escola incapaz de dar assistência adequada a todas as crianças, nos diferentes graus ou séries primárias. Para que a população de 7 a 11 anos de idade fosse proporcionalmente atendida, era preciso que, na totalidade das matrículas, 27% fossem na primeira série ou grau, 26% na segunda, 24% na terceira e 23% na quarta. Isso, evidentemente, é uma suposição, embora baseada na percentagem do número de crianças de sete, oito, nove e dez anos. Em Leopoldina, entretanto, a situação era mais grave. Conforme disse, mas no primeiro capítulo deste trabalho, verificamos que no país inteiro só restavam na quarta série primária 20% do total que quatro anos antes se matriculara na primeira série. Lá, quando fizemos o mesmo cálculo, observamos que as matrículas na quarta série primária, em 1957, correspondiam a apenas 16% das matrículas na primeira série, em 1954.

Explica-se, claramente, esse fato, considerando que 43% dos alunos matriculados em 1954 na primeira série, foram promovidos à segunda série; que 54% dos alunos da segunda série, em 1955, tiveram acesso à terceira série; que 64% dos matriculados na terceira série, passaram para a quarta série. Calculando-se as repetições em cada ano e as promoções, chega-se à conclusão de que a distribuição, em 1957, pelas quatro séries primárias, não poderia ser outra. O coeficiente de deserção ou abandono da escola é relativamente pequeno na área urbana e suburbana da cidade, pois corresponde, anualmente, a uns 12% do total de matrículas.

Essas relações numéricas demonstram claramente que um grande número de candidatos, dentro da faixa escolar e acima dela, não conseguia vaga nas escolas por estarem as mesmas lotadas de repetentes. Nessas condições, em vez de a escola primária atender à população de 7 a 11 anos, atendia a alunos com idade

superior ao limite máximo, abandonando os que se encontravam na faixa própria para a escolarização. Em 1958, num breve levantamento que fizemos na área urbana, encontramos 183 crianças de 7 a 10 anos de idade que não haviam sido matriculadas nas escolas da cidade. Esse número era, provavelmente, bem maior, pois o levantamento fora muito rápido e, portanto, precário.

Dos 2.250 alunos matriculados em 1957, nas escolas isoladas ou rurais, 70% se encontravam na primeira série, 23% na segunda e apenas 7% na terceira, não havendo matrículas na quarta série. O sistema escolar de Leopoldina estava tão inadequadamente organizado que não permitia uma educação contínua e progressiva de todas as crianças que se matriculavam. Tínhamos, assim, um terceiro problema a resolver.

Vamos tentar esclarecê-lo um pouco mais, examinando outros fatores de ordem social e econômica que o agravam. Para isso, é importante considerar o funcionamento das escolas no município.

Em 1957, havia, na cidade, três grupos escolares que funcionavam em dois turnos diários, sendo o primeiro das 7:30h às 11:30h, e o segundo, das 12 às 16 horas. O grupo escolar “Ribeiro Junqueira”, em 9 salas de aula, atendia a 18 classes em dois turnos, num total aproximado de 800 alunos; o “Botelho Reis”, em 10 salas, a 19 classes, com 600 alunos, aproximadamente, e o “Augusto dos Anjos”, em 6 salas, abrigava 10 classes, com pouco mais de 400 alunos.

Os grupos escolares e outras escolas das vilas funcionavam em um ou dois turnos. No grupo escolar de Piacatuba, por exemplo, o turno da manhã (das 8 às 12 horas) era destinado aos alunos da terceira e quarta séries, e o da tarde (das 12 às 16 horas), aos da primeira e segunda séries. As escolas isoladas funcionavam em um só turno, umas de manhã, outras à tarde, com uma duração de 4 horas.

Confronte-se o tempo disponível para as aulas diárias a cada grupo de alunos, num ano letivo de 168 dias, exatamente, como foi o de 1957, com os programas estabelecidos pelas autoridades escolares de Minas Gerais. Chegaremos à conclusão de que é praticamente impossível realizar com eficiência e aproveitamento o que eles prescrevem. Com quatro aulas diárias, em 168 dias letivos, temos o total de 672 horas, durante todo o ano. Se disso

descontarmos os dias dedicados à preparação de festas escolares, aos exames e outras atividades, embora educativas, mas não propriamente docentes, verificaremos que apenas 40% dos programas prescritos poderiam ser realizados em Leopoldina. O resultado imediato dessa situação é que apenas os alunos mais bem dotados intelectualmente, mais dispostos para aprendizagem, com mais conforto e assistência doméstica, poderiam acompanhar o ritmo acelerado das lições a que as professoras eram obrigadas a seguir, a fim de atender às exigências regulamentares.

Contribui, também, para a irregular distribuição dos alunos pelas diferentes séries escolares, o fator observado pela equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sob a chefia do Prof. Oracy Nogueira, e por nós pessoalmente confirmado, pouco depois: a discriminação social dos alunos. Embora os três grupos escolares da cidade fossem mantidos pelo Estado e oferecessem ensino gratuito, o selecionamento sócio-econômico, ajudado pela política de recrutamento adotada pelos seus respectivos diretores, levava a uma iniludível diversificação das respectivas clientelas. O grupo “Botelho Reis” era indicado, pela própria população, como o das famílias social e economicamente mais favorecidas; o “Ribeiro Junqueira”, como permeável a uma clientela mais heterogênea, porém, com predominância de alunos de nível intermediário, e o “Augusto dos Anjos”, como o que recebia alunos de condições socioeconômicas mais precárias. Só essa observação seria suficiente para explicar o que traduzimos por discriminação social. Consideremos, ainda, alguns trechos do relatório que nos foi apresentado por aquela equipe de pesquisadores.

O grupo escolar “Ribeiro Junqueira”, fundado em 1908, foi, durante muitos anos, o único da cidade. Por ele passou a maior parte dos cidadãos leopoldinenses que, nas últimas décadas, se projetaram no cenário local, estadual e nacional, seja por seu poder econômico ou político, ou ainda pelo êxito profissional.

A criação do grupo escolar “Botelho Reis”, situado em local favorável à preferência das famílias, mesmo as vizinhas ao “Ribeiro Junqueira”, fez com que esse, com seu velho edifício em deterioração, fosse relegado, cada vez mais,

às famílias de condição média e inferior, enquanto que aquele tendia a tornar-se uma escola para as crianças mais protegidas. A instalação, afinal, do grupo escolar “Augusto dos Anjos”, no extremo da cidade, distante das áreas residenciais das classes dominantes e média, fez com que o mesmo absorvesse grande parte das crianças socialmente desfavorecidas que, até então, disputavam as vagas do “Ribeiro Junqueira”, tornando-se, o último, mais homogêneo como escola da classe média.

O exame das promoções nessas três escolas, no conjunto das quatro séries do curso elementar, demonstra a relação entre o êxito escolar e a camada social a que pertence o aluno. Assim é que as promoções foram de 66% sobre a matrícula efetiva no “Botelho Reis” (a escola das famílias socialmente superiores), de 52% no “Ribeiro Junqueira” (o estabelecimento das crianças provindas da camada social intermediária), e de 50% no “Augusto dos Anjos”, procurado pelas crianças das famílias mais humildes. Tenhamos em vista que os exames escolares em Minas Gerais são mais ou menos padronizados, visto que as provas são preparadas pela Secretaria de Educação e Cultura, permitindo, assim, um critério único para todas as escolas no julgamento da aprendizagem.

As promoções da primeira para a segunda série caem de 48%, no “Botelho Reis”, para 41% no “Ribeiro Junqueira” e 40% no “Augusto dos Anjos”. Da segunda para a terceira série, decrescem de 86% no “Botelho Reis”, para 64% no “Ribeiro Junqueira” e 61% no “Augusto dos Anjos”. Na quarta série, de 88% no “Botelho Reis”, para 73% no “Ribeiro Junqueira” e 60% no “Augusto dos Anjos”. No conjunto das quatro séries, o estabelecimento com menor proporção de repetentes é o “Augusto dos Anjos”, com 30%, estando em segundo lugar o “Botelho Reis” com 33%, e, em último, o “Ribeiro Junqueira”, com 38%.

Essa diferença entre a proporção de novatos e repetentes, nos três grupos escolares, resulta da ação combinada de dois fatores:

a) Os alunos das camadas média e acima, quando reprovados, retornam em maior número do que os da camada menos favorecida, na mesma situação. O curso elementar tem, para eles, principalmente, a função de dar acesso ou encaminhar ao ensino de nível secundário e, através deste, ao superior. Assim,

entre os reprovados do “Augusto dos Anjos” haverá maior proporção de evasões ou desistências do que entre os do “Botelho Reis” e “Ribeiro Junqueira”;

b) A política ou orientação das diretorias em relação aos reprovados é no sentido de tornar mais difícil a renovação da sua matrícula, especialmente no “Botelho Reis”.

A diferença de classe social entre alunos do “Augusto dos Anjos” e do “Ribeiro Junqueira” explica-se, primordialmente, pela situação dos estabelecimentos na cidade. Enquanto o “Augusto dos Anjos” se situa na saída de Leopoldina para Cataguazes, numa área habitada geralmente por trabalhadores manuais e por gente recém vinda das áreas rurais, o “Ribeiro Junqueira” se acha próximo à área de residência das famílias de melhor classe. Entretanto, antes de a Campanha de Erradicação do Analfabetismo iniciar suas atividades no município, o “Ribeiro Junqueira” recebia alunos provindos do bairro chamado Alto dos Pirineus e do chamado Quinta Residência, ambos habitados por trabalhadores fabris e de estrada. Daí, os resultados insatisfatórios apresentados por esse estabelecimento.

Todavia, o grupo escolar “Botelho Reis”, sendo localizado não muito distante do “Ribeiro Junqueira”, tanto podia atender às crianças mais protegidas como às de condição humilde, residentes naqueles dois bairros. Não era, porém, esse o seu procedimento, pois demonstrava a sua diretoria uma intenção seletora. Nesse particular, julgamos interessante transcrever as impressões da equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, descrevendo a diretora. Tal caracterização foi, por nós, posteriormente confirmada, em virtude dos contactos mantidos com essa autoridade escolar. Diz o relatório: “A diretora do grupo escolar ‘Botelho Reis’ tem, mais ou menos, 40 anos, é solteira, de família tradicional da localidade e possui, além do curso normal, o de ‘aperfeiçoamento’, realizado em Belo Horizonte. Demonstra uma preocupação um tanto obsessiva com o próprio ‘status’. Olha, com atitude disfarçada de superioridade, todo o elemento estranho à minoria, que ela identifica como ‘seleta’ e ‘distinta’. Procura selecionar os alunos do Grupo, evitando os que não consideram dignos de frequentá-lo. Assim, não matricula

crianças cujos pais não tenham, a seu critério, um padrão de vida e comportamento ‘decentes’. Usa mesmo de artifícios, como a não instalação de cantina escolar, a adoção de uniforme diferente dos aprovados pela Secretaria de Educação, em desacordo com o dos dois grupos escolares, a fim de desencorajar as famílias mais pobres de pleitearem matrícula para seus filhos ou de os conservarem no estabelecimento. É autoritária em relação às outras professoras e demais funcionários que, aos pesquisadores, deram sempre a impressão de intimidados em sua presença. Impõe aos alunos silêncio e uma rígida disciplina, que considera essencial. Frequenta as reuniões da ‘melhor sociedade’ do lugar, com a qual se identifica. Embora seja, habitualmente, ríspida ou ‘brava’ com subordinados e alunos, mostra-se delicada e polida quando em contato com as pessoas a quem prestigia. Sendo antipatizada fora do seu círculo, é, todavia, considerada em toda a comunidade como pessoa competente, eficiente e de ‘caráter’, coerente e corajosa em suas atitudes”.

Verifica-se, por essa descrição da equipe dos pesquisadores, que havia nas escolas públicas de Leopoldina um problema de melhor ou pior acolhimento de alunos, conforme a classe social de que provinham, deixando-se, assim, de obedecer ao preceito de educação indiscriminada, sem distinção de classe, estado econômico e convicções.

Entretanto, se apenas um grupo escolar procedia, deliberadamente, à discriminação social na matrícula de alunos, nos demais encontramos uma outra forma de distinção, que poderíamos chamar de dualismo sócio-escolar, consistindo na super-escolarização de certos alunos e infra-escolarização de outros. Esse fato observamos nos três grupos escolares. Havia, em todas as classes, um certo número de alunos, geralmente pertencentes às camadas inferiores, que, logo após os dois ou três primeiros meses de aula, eram postos de lado, recebendo pouca assistência dos professores, em virtude de não apresentarem condições que indicassem sua promoção no fim do ano. Eram cerca de 40% dos alunos matriculados, recebendo menor atenção e, portanto, menos horas diárias de escolarização, por ficarem grande parte do tempo de permanência em classe, distanciados ou isolados dos trabalhos escolares de que

apenas os mais dotados podiam participar. Os demais, que representavam 60% das crianças, obtinham mais tempo de escolarização diária, em virtude de as professoras lhes prestarem maior cuidado, estimulando-os a progredir, aproveitando suas possibilidades intelectuais. Examinando a frequência em várias das classes das três escolas, verificamos, também, que os alunos deixados de lado, com menos capacidade de aprendizagem, mais pobres ou pertencentes às classes mais humildes, eram os que mais faltavam às aulas, naturalmente pela pouca significação que lhes davam. Assim, o mesmo grupo de alunos com insuficiência de trabalhos escolares, tinha também menor número de dias letivos durante o ano. Ainda, a deserção ou abandono da escola acontece mais com esses alunos do que com os demais, significando, portanto, menor tempo de escolarização. Resumindo, podemos dizer que, na cidade, havia em 1957-1958, um dualismo sócio-escolar, que se traduzia da seguinte forma: de um lado, cerca de 60% das crianças obtinham mais tempo de escolarização (em número de horas diárias, de dias letivos anuais e de anos escolares) e mais assistência pedagógica (por meio de especial atenção e cuidado dos professores); de outro lado, 40% das crianças obtinham apenas um número reduzido de horas diárias, de dias letivos e de anos de escolarização, com muito menor assistência pedagógica. Essa verificação levou-nos à conclusão de que apenas 60% dos alunos matriculados nas escolas primárias urbanas de Leopoldina conseguiam, de fato, uma escolarização que poderíamos julgar suficiente. Deles, apenas a metade ou cerca de 30% do total é que iriam constituir a clientela das escolas de nível médio na mesma área urbana. Alguns, conseguindo realizar a escola primária em apenas quatro anos, outros em cinco ou mais de permanência. Esses 300 provinham, principalmente, das classes intermediárias e da camada superior da sociedade local. Os outros, mesmo conseguindo concluir a escola primária, não prosseguiram nos estudos, tratando de conseguir trabalho se, para isso, já tinham idade, e em caso contrário, exercendo atividades subsidiárias para a família.

É claro que toda essa situação relativa às escolas urbanas, ampliava-se e tornava-se mais grave naquelas que se situavam nas sedes dos diferentes distritos, bem como nas outras das áreas rurais. Aí, as condições sócio-

econômicas das famílias contribuíam para que tal estado se agravasse. Tínhamos, portanto, ao planejar as atividades da Campanha de Erradicação do Analfabetismo em Leopoldina, que considerar esse problema de discriminação social, a fim de conseguir que todas as crianças recebessem realmente da escola os benefícios educacionais e culturais que esta lhes deveria fornecer, independentemente do seu “status” sócio-econômico. Sem isso, a erradicação do analfabetismo e a elevação do nível cultural da população não poderia ser obtida, visto uma parte considerável dos matriculados serem forçados a abandonar a escola, sem adquirir os instrumentos culturais básicos e elementares, indispensáveis aos fins em vista.

Não se pode atribuir a responsabilidade dessa situação a ninguém, especificamente. Mencionamos, há pouco, a errada atuação de uma diretora que, no entanto, era a expressão de atitudes sociais, de disposições e leis de controle e fiscalização do ensino. Seu procedimento, ela o supunha o mais exato e adequado. A própria comunidade respeitava-a por seu valor e sua capacidade de administração.

Também o comportamento das professoras que, sem considerar condições e consequências, discriminavam alunos com e sem possibilidade de promoção, resultava de fatores estranhos ao seu próprio entendimento. Cabe maior responsabilidade, se necessário medi-la, aos regulamentos e programas escolares, à ênfase que sempre se deu, em todas as escolas primárias brasileiras, aos estudos e práticas de cunho intelectualista, do que ao professorado, à sua vontade e critério.

As experiências que a Campanha de Erradicação do Analfabetismo iria fazer em Leopoldina demonstrariam, como relataremos posteriormente, que essas mesmas professoras, sem constrangimento de qualquer espécie, eram capazes de, mediante adequada orientação, transformar os métodos e processos escolares, entusiasmando-se, até, pela nova obra a ser realizada.

Geralmente, o magistério estadual é constituído de diplomadas por escolas normais, predominando, em Leopoldina, as que haviam cursado o Instituto Imaculada Conceição, dirigido por irmãs de uma congregação católica. São, em

geral, moças da localidade ou de áreas vizinhas, pertencentes às classes dominantes ou médias. Sua formação se reflete, inclusive, o ambiente dos estabelecimentos, onde as imagens e as exortações de sentido religioso são constantes. Essa mesma orientação religiosa, recebida no seu processo de formação pedagógica, iria facilitar-nos uma série de medidas, adotadas posteriormente, porquanto a exegese católica das escrituras sagradas nos permitiria realçar o sentido de justiça, de caridade e de amor às crianças, de qualquer origem, contribuindo assim para reduzir o coeficiente de discriminação social, por elas praticada quase inconscientemente. De modo geral, todas se mostravam interessadas no desempenho satisfatório de suas atribuições. Entretanto, sua maneira de conceber tais obrigações, como um sistema de rotina e hábitos, voltado para o cumprimento de leis, regulamentos, portarias, horários, circulares e recomendações orais dos superiores, resultava, principalmente, da própria organização do ensino em Minas Gerais, que bem reflete o que se passa em quase todo o país. Tal método não permite aos professores maior iniciativa, esmorecendo o hábito da leitura e o da experimentação, levando-os a se guiarem pela consulta a superiores ou a colegas mais versados, abandonando as fontes escritas ou um próprio planejamento. No fundo, são profissionais de boa vontade que, devidamente orientados, tornam-se capazes de mudar a escola, dando-lhe um novo sentido e uma nova capacidade educativa, como mais adiante demonstraremos.

Já os professores do interior municipal não ofereciam as mesmas possibilidades, por não disporem de nenhuma formação profissional. Quase todos, com poucas exceções, eram municipais, sendo recrutados entre pessoas que tivessem realizado estudos primários, isto é, com capacidade de ler e escrever. Faltava-lhes, pois, aptidão ou treinamento até para a interpretação dos regulamentos e programas oficiais, motivo de as escolas em que lecionavam não terem definição precisa de meios e fins. No nosso contato com esse professorado, sentimos que se tratava de gente simples, incapaz de compreender os próprios problemas e dificuldades e também de alcançar os objetivos e finalidades na área rural. Entretanto, reconhecemos que não havia outra

possibilidade de recrutamento senão a adotada pelos poderes municipais. Seria difícil que moças da classe média e superior, educadas num colégio católico de alto-padrão, em ambiente de conforto acima do comum no lugar, aceitassem o exercício do magistério nas escolinhas isoladas. Cumpre salientar, ainda, que a municipalidade não poderia pagar a professores diplomados, salários idênticos aos do Estado. Desse modo, o único recurso era o valer-se de moças com cursos primários, residentes no próprio lugar em que funcionava a escola. Mesmo em localidades próximas à Leopoldina, facilmente atingíveis por ônibus e até mesmo a pé, a Prefeitura tinha que lotar suas escolas com professoras inaptas, em virtude do baixo salário que pagava.

O problema dos professores leigos da área rural impunha à Campanha de Erradicação do Analfabetismo a tarefa do seu treinamento e formação, em caráter de emergência, a fim de poder revitalizar o ensino rural, dando-lhe meios e orientação adequada.

Era precária a situação das pessoas de 15 ou mais anos de idade, quanto ao aprendizado primário. Verificamos, em 1958, a existência de uns 2.600 analfabetos, aproximadamente, na área urbana e suburbana da sede municipal: 600 nas sedes distritais, e mais ou menos 4.000 na área rural, perfazendo, assim, um contingente de 1.200 pessoas que necessitavam da escolarização de emergência. Todavia, temos que considerar que nele havia pessoas com mais de 35 anos de idade, com posição social e trabalhos já definidos. Para essas, pouco estímulo haveria para uma aprendizagem escolar, que, por sua vez, quase nada iria influir na mudança do padrão de vida, dos hábitos de trabalho e das perspectivas quanto ao futuro. Assim, o contingente se reduziu a umas 5.000 pessoas, das quais, provavelmente, 1.800 na área urbana e suburbana da sede, 400 nas sedes distritais e 2.800 na área rural. Para esse total, deveria a Campanha de Erradicação do Analfabetismo dar inteiro apoio a fim de elevar o nível cultural da população ainda aproveitável.

Cabe-nos, finalmente, fazer um breve relato das condições do ensino de nível médio no município, visando a esclarecer as oportunidades que o mesmo oferece à população local, bem como o seu ajustamento às necessidades do lugar.

A cidade de Leopoldina, no início do século e ainda há uns 20 anos, notabilizara-se por suas instituições de ensino secundário e pelos recursos culturais que oferecia ao povo. Isso lhe dera uma posição privilegiada na Zona da Mata, a ponto de receber um cognome, semelhante ao que merecera São Luiz do Maranhão, no passado. Com a difusão do ensino secundário por todos os municípios vizinhos, favorecidos pela legislação estado-novista, aquele renomado destaque se foi atenuando, pois que as outras cidades puderam também dispor dos mesmos recursos educacionais de Leopoldina. Entretanto, não devemos esquecer que aquela situação especial, desfrutada pela cidade em passado recente, não fora produto de influência externa, mas grangeada, apenas, pela própria iniciativa dos leopoldinenses.

Leopoldina, tendo conseguido, outrora, realizar em educação, algo fora do comum, comparativamente aos demais municípios vizinhos, criou uma atitude favorável às iniciativas de alcance para o desenvolvimento educacional. Mencionamos este fato porque ele proporcionou à Campanha de Erradicação do Analfabetismo um recurso a explorar-se, devidamente, no sentido de obter a maior cooperação local possível.

Causava orgulho aos leopoldinenses o seu velho ginásio que, a partir de 1910, encontrou em Cataguases um rival, fundado pela família Peixoto e pelo professor Antonio Amaro. O velho educandário de Leopoldina, então de iniciativa privada, transformara-se agora no Colégio Estadual “Botelho Reis”, com primeiro e segundo ciclos secundários. Em 1957, havia 301 alunos no curso ginásial, 58 no científico e 34 no clássico. A situação dos cursos de segundo ciclo não se modificou muito através do tempo. Se remontarmos ao ano de 1950, verificaremos que havia 79 alunos no científico e 66 no clássico, o que representa um relativo decréscimo nas matrículas, embora não muito significativo. No que se refere ao curso ginásial, o número de alunos, em 1950, era aproximadamente o mesmo de 1957 (333). Tendo em vista o total de matrículas no colégio, entre 1950 e 1957, verificamos que houve uma queda de 448 para 393. Cumpre observar, porém, que essa variação não é muito expressiva, se considerarmos que em 1955 esse número chegara a 360, quando em 1951 fora de 423, e já em 1949

de 430. Parece-nos provável, porém, em face dessa involução no número de matrículas, que no período anterior a 1950, maior quantidade de alunos de outros municípios procuravam o colégio de Leopoldina para seus estudos secundários, passando ele então, gradativamente, a atender apenas à clientela local. Entretanto, a população urbana, a partir de 1950, começou a crescer extraordinariamente, tendo-se talvez, triplicado em 1960. O fato de as matrículas no colégio não terem acompanhado esse crescimento populacional, indica que apenas uma parte mais ou menos constante da população urbana, justamente aquela que constitui as camadas média e superior da sociedade local, está-se beneficiando com essa oportunidade de ensino.

Outra instituição educacional de grande conceito na localidade é a “Escola Normal Imaculada Conceição”, destinada à educação de meninas e moças, bem como à formação de professoras primárias. Possui um curso primário com boa frequência, Em 1957, essa escola tinha 125 alunas no curso ginásial e 48 no normal. Observando os dados relativos aos anos anteriores e posteriores a 1957, verificamos que as matrículas crescem ali numa taxa média anual de cerca de 6%, o que demonstra uma evolução cultural, consistindo em dar à mulher recursos intelectuais que atendam às exigências da vida moderna, quando a qualificação cultural tem grande importância para ambos os sexos. Isso indica que também, no município, se altera a velha organização familiar, de tipo patriarcal, onde a mulher tinha apenas funções e atividades domésticas. O ensino que na citada escola se processa é de natureza intelectualista, mas, sem dúvida, bem orientado e dosado, formando professoras capazes de, após os primeiros anos de magistério, realizarem um ensino primário equivalente ao ministrado por aquelas que se formam em estabelecimentos oficiais e públicos. Algumas das melhores professoras que trabalham para a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, presentemente, em Leopoldina, tiveram sua formação básica na Escola Normal Imaculada Conceição.

Além dessas duas instituições educacionais de nível médio que, sem dúvida, são as mais importantes do município, devemos citar ainda, a Escola Técnica de Comércio Leopoldinense, com curso básico e técnico de comércio, e

o Conservatório Estadual de Música “Lia Salgado”, com secundário e normal. Há, também, na cidade, um curso particular que prepara os egressos das escolas de nível elementar para as atividades nos escritórios comerciais, através de aulas de português, aritmética, datilografia e noções de escrituração mercantil, mantendo, outrossim, cursos de línguas e de música.

Verifica-se que todo o ensino de nível médio tem por objetivo a formação intelectual e artística. Mesmo o normal da “Imaculada Conceição”, não obstante sua finalidade de formar professoras primárias enquadra-se no que se pode considerar como preparação intelectual. A instituição de natureza nitidamente profissional, em 1957, antes de a Campanha de Erradicação do Analfabetismo iniciar suas atividades, era realizada, apenas, pelo curso particular, preparatório para atividades nos escritórios comerciais. No município, onde a produção industrial já era ponderável, quer pela grande indústria, representada por uma fábrica de tecidos, quer por indústrias menores, de transformação, ou mesmo por certas oficinas artesanais, havia uma falta injustificável de recursos para fornecer mão de obra semi-especializada. Pareceu-nos um imperativo a criação de escolas profissionais que dessem aos jovens, sem oportunidade ou inclinação pelos estudos secundários acadêmicos, condições para o exercício de uma profissão industrial ou técnica. Não só no município como em outros vizinhos, uma série de indústrias necessitava dessa mão de obra adestrada em escolas. Isso interessava à Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Sabemos que a população só compreende a escola primária em seu verdadeiro sentido – estabelecimento básico de preparação para a vida – quando ela é valorizada pelas instituições educacionais que se lhe seguem. Se organizada visando, exclusivamente, à preparação das crianças para os estudos do nível secundário, está falhando na sua função sócio-econômica. Nenhum estímulo existe para manter, em escolas primárias, as crianças com capacidade de ler e escrever, se poucas são as possibilidades de levá-las ao ensino de nível médio e de natureza acadêmica para atingirem os cursos superiores disponíveis, apenas, em cidades maiores como Juiz de Fora, Belo Horizonte ou Rio de Janeiro. Tanto isso é verdade que, analisando uma escala de condições domésticas, organizada pela

equipe de pesquisadores sociais que esteve em Leopoldina, em 1957, verifica-se a frequência, na primeira série do curso primário, de crianças oriundas das camadas mais pobres da população, de baixo índice de conforto doméstico, ao passo que na quarta série subsistem, apenas, as que provêm das famílias da classe média para superior. A escola primária organizada, portanto, como curso preparatório para ingresso no ginásio, carece de finalidade para os mais pobres, sem probabilidade de prosseguir nos estudos. É certo que, segundo já indicamos, o próprio sistema de promoção e de seriação contribui poderosamente para o abandono da escola antes da conclusão do curso. Isso resulta menos do desestímulo que da seleção que a escola realiza.

Ao elaborarmos o plano de ação da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, não desprezamos esse fato. Tentamos organizar um sistema escolar primário que corrigisse ou tornasse menos sentido esse selecionamento e favorecesse a permanência das crianças, de todas as classes sociais, na escola, até completarem seus estudos. Descreveremos, a seguir, considerando a situação já relatada, qual foi o projeto elaborado e como o executamos em Leopoldina, hoje a sede do Centro Piloto Nacional da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, servindo de base às nossas experiências educacionais que se estendem a outras áreas do país, de acordo com as determinações da Lei Orçamentária, votada pelo Congresso, quando fixou a extensão e os limites da Campanha.

Antes, porém, de prosseguir, devemos salientar que Leopoldina não significa, apenas, uma fração dos municípios brasileiros em geral, pois seus índices econômicos e culturais se colocam acima da média. Acreditamos que ele representa aqueles municípios a que nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho, quando relatamos os estudos feitos para organizar a educação primária nas áreas urbanas brasileiras mais significativas, sem considerar as capitais dos estados e a federal. Em resumo, Leopoldina se nos apresenta o tipo de cidade brasileira que, ultrapassando a média nacional, caracteriza-se como o centro dominante de uma área urbana e rural, dela dependente como mercado abastecedor e também distribuidor, além de transformar-se, nos dias atuais, em pequeno foco industrial, cujos produtos são vendidos nessa área de influência e

noutras externas.

As experiências que ali realizaríamos teriam significação para as comunidades municipais do mesmo tipo, devendo ser modificadas e reajustadas toda vez que tentássemos aplicá-las a outras que não apresentassem as mesmas características. Daí a importância que, para nós, assumiram os planos de experimentação educacional nos municípios de Timbaúba (Pernambuco), Catalão (Goiás), e Santarém (Pará).

CAPÍTULO III

O Centro Piloto de Erradicação do Analfabetismo

1 Organização da Campanha de Erradicação do Analfabetismo

Em virtude de ato do Sr. Ministro da Educação e Cultura, a primeira organização da Campanha resultou de uma portaria que regulava a aplicação da Verba 3.1.07.6, da Unidade 09.04.02 do Ministério da Educação e Cultura, para 1958, num montante de Cr\$ 20.341.200,00.

De acordo com esse ato, a Campanha ficaria diretamente subordinada ao Gabinete do Ministro, devidamente assessorada por um Coordenador e um Conselho Consultivo.

A direção, orientação e execução de trabalhos e atividades relativas ao projeto experimental e as fases posteriores da Campanha, caberiam a um Coordenador, responsável direto perante o Ministro.

Para a aprovação de planos e projetos, o Ministro faria, então, um conselho consultivo, composto de: Secretários da Educação dos Estados que participassem da experiência; Diretores do Departamento Nacional; Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Coordenador da Campanha de Educação Rural; Prefeitos dos Municípios atingidos, e do próprio Coordenador da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Para execução do plano já exposto no primeiro capítulo, a Coordenadoria da Campanha contaria com os seguintes setores, cada um deles sob a chefia de um técnico ou especialista em educação, de reconhecida competência, pertencente ou não aos quadros do Ministério da Educação e Cultura:

- a) Setor de Alfabetização de Adultos e Educação de Base;
- b) Setor de Reajustamento e Ampliação do Sistema Escolar Primário;
- c) Setor de Estudos e Levantamentos, que deveria ficar a cargo de umas das seções especializadas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, mediante ajuste entre a Campanha e a direção daquele órgão.

Estruturada a Campanha, tratou-se de planejar o emprego dos recursos orçamentários ao seu dispor. Essas verbas seriam, porém, divididas, para

aplicação, em quatro itens principais: Administração, Setor de Alfabetização de Adultos e Educação de Base, Setor de Reajustamento e Ampliação do Sistema Escolar, Setor de Estudos e Levantamentos. Essa distribuição foi feita da seguinte maneira:

- a) Administração: Cr\$ 2.000.000,00;
- b) Setor de Alfabetização e Educação de Base: Cr\$ 9.600.000,00;
- c) Setor de Reajustamento e Ampliação do Sistema Escolar Existente: Cr\$ 7.000.000,00;
- d) Setor de Estudos e Levantamento: Cr\$ 1.741.200,00.

Dos itens b e c, cerca de 80% dos recursos seriam aplicados, em 1958, na instalação de um Centro Piloto Nacional de Erradicação do Analfabetismo, na área de Leopoldina, já aparelhada para o início intensivo da experiência. Os 20% restantes, na preparação dos serviços e seus primeiros passos nos demais municípios a que fazia referência a Lei Orçamentária, isto é, num município de cada uma das regiões brasileiras.

Vencidos os anos de 1958 e 1959, foi possível ao Ministério da Educação propor à Presidência da República um decreto, em que se firmassem os princípios de administração e de ação educativa de três campanhas correlatas. Eram elas: a nossa Campanha, a de Educação de Adultos e a de Educação Rural.

Com essa providência, os objetivos e fins da Campanha de Erradicação do Analfabetismo ficaram mais explicitamente estabelecidos e, na forma do referido Decreto n° 47.251, de 17 de novembro de 1959, ela teria como propósito a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, de educação de base e de educação rural, utilizados no Brasil, visando a determinar os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.

A realização seria uma resultante da escolha de áreas municipais, nos diferentes Estados e Territórios, que apresentassem as mais destacadas características sócio-econômicas e culturais de cada Unidade da Federação. Nelas aplicar-se-iam, de modo intensivo e controlado, aqueles métodos e processos.

Considerando o que acima ficou estatuído, teria a Campanha de utilizar os seguintes meios:

a) Estudos e levantamentos, do modo mais rápido possível, de todos os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas escolhidas para as experiências, objetivando o aperfeiçoamento progressivo da educação nas mesmas;

b) Atendimento, em caráter de emergência e em classes especiais de recuperação, das pessoas de mais de 11 e menos de 15 anos, a quem não se tivesse oferecido, ainda, oportunidade de escolarização;

c) Organização das classes ou graus primários, de modo a permitir o avanço ininterrupto dos alunos, conforme suas limitações e possibilidades psico-sociais, evitando, assim, as múltiplas e sumárias reprovações, causa de abandono precoce da escola e de desperdício de recursos educacionais;

d) Preparação do magistério existente e do que viesse a trabalhar nas escolas reorganizadas e nas que fossem criadas pela Campanha, para as tarefas especializadas que a nova organização exigiria;

e) Processo intensivo de preparação e de treinamento do professorado leigo, já em exercício nas áreas em que a Campanha iria operar, transformando as pequenas escolas das áreas rurais, tanto quanto possível, em pequenos centros, onde toda a população das redondezas pudesse participar na solução dos problemas educacionais e de outros que a afetam e que dependem de compreensão e colaboração coletivas;

f) Escolarização extraordinária de analfabetos de mais de quinze anos de idade, para os quais o saber ler e escrever ainda tenha sentido instrumental no trabalho e na vida em sociedade;

g) Organização de cursos para o fim estabelecido no item anterior, nas sedes distritais e municipais e nas pequenas aglomerações rurais, onde seria mais fácil e econômica a sua realização e ainda mais provável o despertamento de analfabetos, em virtude da existência de estímulos sociais para o aprendizado da leitura e da escrita;

h) Métodos de alfabetização com sentido educativo, social e econômico,

pela motivação da aprendizagem baseada na vida social, econômica e cultural do município;

i) Suscitamento, nos munícipes, de seus ideais cívicos e progressistas;

j) Controle, pelos meios mais exequíveis, dos processos acima indicados, durante a sua instalação e realização gradativa, de modo a permitir um tão exato quanto possível entendimento dos obstáculos e resistências à sua efetivação, admitindo revisões e readaptações;

l) Conclusões válidas sobre as possibilidades e dificuldades de erradicação ou, se for o caso, de atenuação do analfabetismo de grande parte do povo brasileiro;

m) Cooperação com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e com a Campanha Nacional de Educação Rural, nos setores de atividades comuns e, reciprocamente, complementares.

Em virtude da expansão que o Congresso Nacional deu aos serviços da nossa Campanha, esta foi reestruturada na sua organização administrativa. Assim é que, a partir de janeiro de 1960, ela, sob a forma de campanha extraordinária de educação, tornou-se serviço subordinado ao Departamento Nacional de Educação, sendo administrada por um Coordenador, na forma do Art. 2º e seus parágrafos, do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959.

Subordinadas à Coordenadoria, como subdivisões e meios de administração, orientação e controle, haverá os seguintes setores:

1. Setor de Administração e Controle, sob a responsabilidade de um secretário executivo;

2. Setor de Estudos e Pesquisas, sob a responsabilidade de um especialista em estudos e pesquisas educacionais;

3. Setor de Orientação e Controle de Cursos e Seminários para Professores Primários, sob a responsabilidade de um especialista em ensino normal;

4. Setor de Orientação e Controle do Ensino Elementar, sob a responsabilidade de um especialista em ensino elementar;

5. Setor de Obras e Equipamentos Escolares, sob a responsabilidade de um arquiteto especializado em construções escolares;

6. Setor de Orientação e Controle de Centros-Piloto de Erradicação do Analfabetismo, sob a responsabilidade de um assistente técnico da Coordenadoria;

7. Centros-Piloto de Erradicação do Analfabetismo, sob a responsabilidade, cada um, de pessoas especialmente preparadas para a aplicação dos planos experimentais da Campanha.

Os Centros-Piloto de Erradicação do Analfabetismo constituem as unidades básicas de direção, coordenação, execução e controle das experiências educacionais que a Campanha planeja e realiza.

Como base experimental de tais atividades, conservou-se em Leopoldina o Centro Piloto Nacional, onde todos os projetos são preliminarmente ensaiados e testados, antes de serem adaptados para aplicação por outros Centros-Piloto. Cada um, ao praticar o que lhe é programado, atentando para os ensaios feitos pelo Centro Nacional, considera as possíveis variações da experiência, determinadas por condições e peculiaridades regionais e locais. Deve, portanto, observar as recomendações e conselhos ministrados pelos diferentes setores técnicos da Campanha, principalmente pelo Setor de Orientação dos Centros-Piloto e pelo Setor de Orientação e Controle do Ensino Primário,

O Centro Piloto Nacional tem organização própria, adequada aos fins experimentais que lhe são atribuídos. Cada um dos diferentes Centros-Piloto é administrado por dois co-diretores, escolhidos entre os melhores professores primários, preferentemente diretores de escola no Estado em que o mesmo se localiza. Depois de convenientemente preparados, mediante estágio no Centro Nacional, eles assumem as responsabilidades dos trabalhos nos respectivos municípios. Presentemente, a Campanha tenta organizar Grupos de Trabalho com pessoas do próprio lugar, interessadas em problemas educacionais, funcionando como conselho coordenador e fiscalizador das tarefas de cada Centro, embora a execução dos trabalhos caiba aos co-diretores.

Cada Centro tem sua instituição própria, elaborada em razão dos estudos sobre o respectivo município, exigindo um planejamento adequado às condições regionais e locais. Esses atos e programas são estudados e propostos pelos

diversos setores técnicos, com o auxílio dos co-diretores de cada centro “Piloto”, sendo depois submetidos à Coordenadoria, que sobre os mesmos decide.

2 A instalação do Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo em Leopoldina

A 20 de janeiro de 1958, o coordenador da Campanha recém-organizada e dois dos seus assistentes, já designados como chefes de setor, o Prof. Felipe Tiago Gomes e a Prof.^a Maria de Freitas, o primeiro com grande experiência e êxito no preparo de populações com o fim de conseguir-lhes apoio e participação em campanhas educacionais e a segunda com igual experiência em organização de escolas e em educação de base, chegaram à Leopoldina para os primeiros passos dos trabalhos já planejados.

Com o objetivo de conseguir, de início, a colaboração local e, assim, abrir caminho para as realizações que tínhamos em vista, pensou-se, logo, em constituir comitês que, participando do planejamento, conseguissem integrar os habitantes no processo de reconstrução e extensão escolar. Obtivemos, mediante ação intensa junto aos líderes do lugar e aos órgãos representativos das diferentes camadas sociais, organizar um grande Comitê Municipal, Comitês Distritais e ainda de operários e de estudantes secundaristas. A esses comitês demos a denominação de cooperativos e consultores. Cooperativos porque nos trariam o auxílio moral, material e cívico da população para as obras em vista; consultores porque seriam ouvidos em todos os passos iniciais a serem tomados, até que todo o plano de aplicação fosse devidamente estruturado e posto em execução.

Tanto o Comitê Municipal como os Comitês Distritais foram constituídos por pessoas representativas das diversas classes sociais e econômicas do município e dos distritos, tendo contado o primeiro, com vinte membros e os últimos, com doze.

O Comitê Municipal ficou encarregado de:

a) Apreciar, discutir e apresentar emendas ou correções aos projetos de

aplicação do Plano Piloto da Campanha no Município, elaborados pelos técnicos para isso destacados

b) Dar parecer sobre localização de escolas primárias, instalação de cursos de educação de adultos, criação de programas de centros de educação de base, de treinamento e aperfeiçoamento de professores;

c) Apreciar, discutir, emendar ou aprovar o que fosse sugerido e solicitado pelos Comitês Distritais;

d) Apresentar sugestões à direção da Campanha para melhor execução dos trabalhos no Município;

e) Obter o apoio e a cooperação de todos os habitantes da sede municipal para os trabalhos de erradicação do analfabetismo;

f) Zelar para que a construção das escolas e suas instalações, sem prejuízo da qualidade, fossem realizadas pelo menor preço possível, para isso assistindo e aconselhando os funcionários responsáveis.

As reuniões do Comitê Municipal eram sempre presenciadas e assessoradas por um dos funcionários dirigentes da Campanha no Município, embora sem direito a voto, pois a ele competia apenas dar informações e esclarecimentos que lhe fossem solicitados sobre os projetos e trabalhos.

O próprio Comitê Municipal elegeu, entre seus pares, um presidente e um primeiro e segundo secretários. O presidente se incumbia da coordenação geral dos trabalhos e da ligação com funcionários dirigentes da Campanha no Município, consultando-os e com eles cooperando. Ao primeiro secretário competiam todos os trabalhos de secretaria do Comitê, sendo substituído, em seus impedimentos, pelo segundo secretário, que, com ele, sempre colaborou.

Os Comitês Distritais ficaram encarregados de:

a) Verificar as necessidades escolares primárias do respectivo Distrito, sugerindo à Campanha a criação de escolas e cursos de adultos;

b) Fiscalizar e controlar as atividades escolares, o comparecimento dos professores e a frequência dos alunos, sugerindo, a respeito, as medidas mais aconselháveis ao progresso escolar no Distrito;

c) Apresentar quaisquer sugestões à Campanha, com o objetivo de melhorar

a execução de seus trabalhos no Distrito;

d) Obter o apoio e a cooperação de todos os habitantes do Distrito para os trabalhos de erradicação do analfabetismo;

e) Esforçar-se para que a construção de escolas e suas instalações no Distrito, sem prejuízo da qualidade, fossem realizadas pelo menor preço possível, para isso assistindo e aconselhando os funcionários dirigentes da Campanha no Distrito.

Sempre que possível, as reuniões dos Comitês Distritais eram presenciadas e assessoradas por um funcionário da Campanha.

De início, os Comitês funcionaram perfeitamente. Tivemos a cooperação esperada, incluindo em seus quadros os líderes políticos de todos os partidos, apesar dos ardores com que ali se ferem, ainda hoje, as campanhas eleitorais.

Entretanto, à medida que se aproximavam as eleições de outubro de 1958, para o Congresso Nacional e para a Prefeitura Municipal, foi-se tornando mais difícil a ação dos comitês, até que os líderes políticos, por esse ou aquele motivo de natureza partidária, começaram a afastar-se das reuniões, reduzindo extremamente a sua composição. A campanha eleitoral no Município tornou-se exaltada, embora em termos aceitáveis de respeito mútuo. Verificamos, assim, que já não podíamos contar com a agência efetiva dos comitês, que nos haviam sido de extraordinária valia no início de nossos trabalhos.

Eles, pela atuação de seus diferentes membros, durante os primeiros dois meses de trabalho, levaram-nos à formulação de um programa mínimo, de execução imediata no Município, que constou das seguintes medidas:

a) Instalação de, pelo menos, 57 novas salas de aula para atender a cerca de 2.000 crianças sem escola;

b) Reequipamento e melhoramento de um grupo escolar e de cerca de 50 escolas isoladas, já existentes;

c) Instalação de 140 classes para ensino de adultos;

d) Criação de um centro para treinamento de professores em exercício e formação de novos que se destinem às áreas rurais.

Estabeleceu-se esse plano para realização no decorrer de 1958. Por

circunstâncias contrárias à nossa vontade, apenas, dois terços dele foram executados. O balanço das atividades de 1958 levou-nos à formulação de um novo programa para aplicação, no ano seguinte, da parte que não fora cumprida.

Quanto a construções escolares, com o objetivo de atender às crianças ainda carentes de escolarização pudemos construir em 1958 um total de 38 salas de aula, devidamente equipadas. A falta de recursos impediu-nos de dar às obras um ritmo que nos possibilitasse obter, em dezembro do mesmo ano, condições para oferecer escolaridade a todas as crianças leopoldinenses em idade adequada. Entretanto, para reduzir essa lacuna, optamos por um processo de emergência, procurando nas fazendas e outros locais acessíveis, salas que, embora mobiliadas precariamente, apresentassem condições mínimas de funcionamento escolar. Assim, ao findar o ano de 1958, tínhamos escolarizado cerca de 1800 crianças, que ainda não tinham sido atendidas. O déficit fora, portanto, substancialmente reduzido, embora o programa de instalações não tivesse sido realizado satisfatoriamente.

Obtivemos para as construções escolares, o trabalho dedicado e eficiente de um jovem arquiteto que, naquele ano, concluía seus estudos na Escola Nacional de Arquitetura, o Sr. Luis Erasmo de Moreira. Um primeiro projeto de escola rural foi estabelecido e executado, a título experimental, nas cercanias da cidade de Leopoldina, a cerca de 35 milhas. Assim, quando o Sr. Ministro da Educação e Cultura foi convidado a fazer a instalação solene de nossas atividades no Município, já encontrou ali uma primeira escolinha da Campanha para ser inaugurada.

Melhorando continuamente o projeto inicial, aproveitando as possibilidades locais de material de construção e associando-o aos produtos já acabados da nova indústria nacional de construção civil, pudemos, progressivamente, melhorar a estética das novas escolas, bem como dar-lhes maior funcionalidade pedagógica, sem aumento de preço. Vale reforçar que, para esse trabalho, contamos com um operariado cooperativo, não reivindicativo e disposto a contribuir para a educação de seus próprios filhos.

Conseguimos, ainda, no setor das construções escolares, reformar e

recuperar diversos prédios, inclusive na cidade de Leopoldina, onde fizemos obras fundamentais no Grupo Escolar Ribeiro Junqueira e no Augusto dos Anjos. Também as instalações, já existentes, das sedes distritais, requereram os nossos cuidados, porquanto, desde que haviam sido inauguradas não tinham recebido nenhum trabalho de restauração. Aproximadamente 40 escolinhas rurais foram objeto de igual providência. Do ponto de vista educativo, aproveitamos a oportunidade para convencer o professorado, em exercício nessas escolas, de que ele mesmo, com o auxílio dos alunos e da população local, poderia fazer a conservação dos prédios escolares, independentemente de verbas e recursos fornecidos pelo Estado e pelo Município.

Outra meta que estabelecêramos, a de instalar 140 cursos de alfabetização de adolescentes e adultos não pôde ser atingida em nosso primeiro ano de trabalho. A principal tarefa imposta ao Setor encarregado desse serviço, foi a de mobilizar o povo, fazendo publicidade por meio da imprensa ali existente, de programas na Rádio Difusora de Leopoldina, além de cartazes, de reuniões coletivas e de outros recursos. Nisso dispendemos os dois ou três primeiros meses de atividade. Iniciamos, então, a organização de classes de adultos (maiores de 15 e menores de 35 anos), dos quais a maioria não tivera nenhuma possibilidade de escolarização durante a infância.

Foram constituídas, também, algumas classes de continuação; com programa experimental que objetivava, principalmente, levar os adultos, com rudimentos de leitura e escrita, a usar cotidianamente, no trabalho e no lazer, essas técnicas culturais básicas. Em princípios de abril já funcionavam 50 turmas de educação de adultos, com matrícula de 1.200 alunos e frequência média, diária, de 950. Apesar dos esforços desenvolvidos, não conseguimos aumentar o número de classes, nem a assiduidade dos alunos matriculados. Observamos que muitos dos que se matriculavam, depois de algumas semanas abandonavam os cursos, desistindo da aprendizagem. Consequentemente, os novos recrutados para as escolas de emergência apenas preenchiam as vagas decorrentes dessas desistências. Concluímos, então, que era possível escolarizar, apenas, uma parte dos adolescentes e adultos analfabetos, principalmente os que ainda

apresentavam uma esperança de melhora e de progresso social e profissional. Observamos por outro lado, que a classe extraordinária, regida por uma professora primária, habituada a lidar com crianças, indis põe o adulto, desestimulando-o à frequência escolar. Não obstante haveremos realizado inúmeras reuniões, preocupando-nos com a formulação de métodos que, manejados adequadamente pelo professorado, conseguissem resultados mais promissores, despertando o interesse de adolescentes e adultos, a situação não melhorou substancialmente. Ficou-nos a impressão de que essa alfabetização carece, pelo menos no Brasil, de outra fórmula mais adequada, com motivação social e econômica mais viva, capaz de sugerir novas possibilidades. Veremos, mais adiante, quais as soluções que, nesse terreno, aos poucos vamos encontrando.

Outro problema, que, para solucioná-lo, preparamos planos iniciais, foi o do aperfeiçoamento de professores, com a finalidade de levá-los a organizar melhor as classes primárias e a adotar métodos de ensino mais satisfatórios, corrigindo o grande coeficiente de reprovação, ali apresentado pelas escolas. Desejávamos, também, equipar culturalmente e pedagogicamente o professorado rural, geralmente sem qualquer formação e orientação para realizar um mínimo de instrução aceitável. Procuramos, então, organizar reuniões na sede municipal para debater, com os professores dos diversos grupos escolares, os problemas que se nos apresentavam. De início, eles se mostraram um pouco tímidos, talvez temerosos de uma aventura pedagógica de êxito incerto, ou acima de suas aptidões. Aos poucos, porém, foram se dispondo ao trabalho, assumindo maiores responsabilidades, de modo a superar o que julgávamos possível inicialmente. Acreditamos estar militando hoje, em 1960, na área urbana de Leopoldina e em seus grupos escolares, um professorado dinâmico e capaz, vivamente interessado em que a educação elementar de todas as crianças seja entregue aos seus cuidados, evitando a anomalia das reprovações, que recaíam, principalmente, nos alunos provindos das classes menos favoreci das da sociedade local.

Quanto ao treinamento e preparação do magistério rural, para a difícil tarefa de reger, em uma sala de aula, turmas heterogêneas de alunos, uns inteiramente

analfabetos, outros já com alguma aprendizagem, apresentando nível de 2ª e 3ª séries, organizamos reuniões nas sedes distritais, de três dias consecutivos por mês, para a transmissão de conhecimentos mínimos, essenciais, e para orientação geral das atividades docentes. Verificamos, logo, que tais sessões, onde empregávamos os maiores esforços para motivá-las e dinamizá-las, eram insuficientes para o fim pretendido. Daí surgiu a idéia de um certo treinamento de professores rurais.

Encontramos a cinco quilômetros do perímetro urbano de Leopoldina, à margem da estrada Rio - Bahia, um velho casarão, pertencente ao Ministério da Agricultura, destinado, primitivamente, a ser uma usina de despolpamento de café, não tendo sido utilizado. Julgamos que, mediante reparos e adaptação conveniente, poderíamos instalar ali, em caráter precário, esse centro. Já em março, obtínhamos do Ministério da Agricultura a cessão do prédio, que só foi desocupado três meses depois, quando o nosso jovem arquiteto pôde estudar, mais cuidadosamente, a utilização do mesmo para Centro de Treinamento de Professores Rurais.

Conseguimos, então, o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que pôs à nossa disposição alguns recursos financeiros. Também a Campanha de Educação Rural prontificou-se a dar-nos auxílio no equipamento da nossa obra. Nessas condições, achamos possível realizar algo melhor, que se transformasse em modelo para outros centros, a serem instalados, futuramente, nos municípios onde nossos trabalhos fossem implantados. Para esse fim, foi o arquiteto autorizado a fazer os estudos necessários e a apresentar o orçamento provável do custo das obras. Já em setembro de 1958 iniciamo-las, possibilitando em abril de 1959 o primeiro curso de treinamento de professores. Acreditamos que o trabalho que ali se realiza seja, nesse setor, dos mais interessantes e notáveis, em todo o Brasil.

CAPÍTULO IV

A revisão dos trabalhos em Leopoldina, ao fim de 1958

A constante preocupação de controle mensal das atividades realizadas durante o ano de 1958, permitiu-nos que, ao término do mesmo, estivéssemos em condições de reformular o nosso processo de trabalho, corrigindo-o nas suas falhas e ampliando-o no que julgávamos de êxito mais provável, em face da experiência já realizada.

A par disso, o Congresso Nacional aprovou os trabalhos executados, apreciando o que fora feito em Leopoldina, também em Timbaúba, no Estado de Pernambuco, e Catalão, no Estado de Goiás. Por esse motivo ofereceu-nos um aumento substancial de recursos financeiros, concedendo, para 1959, verbas num total de Cr\$90.000.00. Essa resolução nos impunha um estudo cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas no ano seguinte, para que pudéssemos confirmar a confiança em nós depositada e também para que realizássemos trabalhos experimentais, que nos permitissem uma exata formulação dos problemas de ensino primário e de educação de base no Brasil e sua possível solução.

Convocou-se, para os primeiros dias de dezembro de 1958, um seminário de todos os técnicos que trabalhavam na Campanha, a fim de decidirem sobre os planos para o ano posterior. Desse seminário, resultou o seguinte planejamento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, considerando a extensão de suas atividades a dez Centros-Pilotos em 1959, correspondendo, cada um, à área de um município brasileiro.

A direção e o controle de cada Centro Piloto abrangeriam dois setores técnicos: o de educação urbana e o de educação rural. Modificamos, assim, o sistema planejado para 1958 que, por obrigar ambos os diretores aos mesmos encargos, sem a adequada e necessária distribuição de funções, revelara-se insatisfatório. A divisão dos setores técnicos dizia respeito, apenas, à direção pedagógica e à orientação dos serviços docentes. Quanto à responsabilidade administrativa do Centro Piloto, ela estaria afeita a ambos os diretores. Em

síntese, foram definidas as responsabilidades de cada setor e as funções administrativas pelas quais as quais respandariam, em conjunto.

1 Setor de Educação Urbana

Em cada sede municipal e nas sedes distritais do município ande se localizasse um Centro Piloto, deveria ser feita a levantamento de todas as crianças de 7 a 11 anos de idade, residência e situação escolar. Foi apresentado um modelo de ficha para esse inquérito, facilmente preenchível, quer por professores primários em exercício, quer por outras pessoas com capacidade mínima de leitura e escrita. Para esse empreendimento, o diretor encarregado do Setor de Educação Urbana poderia solicitar o auxílio, não só dos professores em exercício, coma de outras pessoas qualificadas, pagando-lhes uma gratificação equivalente a Cr\$ 10,00 por cada moradia visitada. A remuneração era mínima, embora alguns tenham feito vinte visitas por dia. Grande parte desse trabalho pôde também ser feito durante a própria fase das matrículas escolares, mediante informações prestadas pelos interessados. Ainda se encarregava o Setor de Educação Urbana de levantar a capacidade de matrícula das escolas da sede municipal e das sedes distritais, tomando as seguintes providências.

a) Determinação do número de salas de aula existentes;

b) Fixação da capacidade de alunos para cada sala de aula, entre 1,2 metros quadrados e 1,5 metros quadrados por aluno, não podendo a matrícula exceder de 40 alunos por sala, com um mínimo de 20.

Para fixar a capacidade de cada sala de aula, dever-se-ia observar que a escola funcionaria em dois turnos (pela manhã e à tarde), de 4 a 5 horas cada um. O número de vagas seria igual a duas vezes a soma da capacidade das salas.

As possibilidades de matricula indicariam a insuficiência de escolas ou salas de aula para a população de 7 a 11 anos. Caberia, então, determinar onde deveriam ser localizadas, considerando a necessidade de instalá-las no local mais próximo possível à residência das crianças, facilitando, assim, as

relações entre as famílias e a escola.

Todos os Centros-Piloto, no Setor de Educação Urbana, deveriam cuidar da organização ordenada das classes, para que, sem exceção, essas obedecessem às seguintes normas:

a) Aceitar a princípio de que a escola deve ser graduada pela idade dos alunos, fixando-se: 7 a 8 anos para primeira série, 8 a 9 para segunda, 9 a 10 para a terceira e 10 a 11 para a quarta. Assim, prever-se-ia o número necessário de lugares, aorientando-nos, então, sobre a exequibilidade de aumentarmos de dois anos a escolarização primária na cidade, constituindo o curso primário complementar, a ser organizado no ano de 1960.

b) Dever-se-ia adotar um novo critério de escolarização, para que ficasse regularizada a matrícula por idade, nas diferentes séries, com a finalidade de impedir que a criança permaneça na escola por tempo maior do que lhe é oferecido. Portanto, uma escola de quatro anos ou séries proporcionará ao aluno a que ele puder receber, dentro dos seus limites individuais e psicossociais, com as restrições, também, da própria escola, tendo em vista as suas possibilidades de instalação, material didático e capacidade docente.

Tornava-se, necessário o regime flexível de promoções (pelo menos semestrais) e de agrupamento em classe, considerando o aproveitamento da aprendizagem e a idade, bem como a grandeza de cada grupo, que não poderia ter menos de 25 nem mais de 35 alunos. Dessa forma se corrigiria uma contradição básica da nossa escola primária. Sendo ela seletiva, a reprovação deveria eliminar, da escola o aluno. Não querendo selecionar, na realidade o faz mediante o método de promoção que adota. Pretendendo corrigir esse aspecto incoerente de sua intenção, permite a repetição indefinida dos reprovados, gerando desordem de idades em cada agrupamento ou série escolar, prejudicando pedagógica e socialmente o aluno e sua classe. Inicialmente, portanto, era mister regularizar a matrícula pelas idades, aperfeiçoando, depois, o professor, para que pudesse realizar, cada vez melhor, um ensino apropriado.

c) Organizada a escola primária, segundo as linhas traçadas acima, sobriariam, naturalmente, muitas pessoas de mais de 11 e menos de 14 anos de idade, nas áreas

urbanas que, por diversas razões, sobressaindo o crescimento das populações rurais, ficariam sem escolarização, não sendo beneficiadas pelo sistema escolar existente e reajustado. Deveríamos, portanto, ponderar que tal perspectiva continuaria, com probabilidade de aumento, se não se organizasse a escola como fora indicada. Sem essa providência, o prognóstico de analfabetos de 12 a 14 anos gradativamente a anularia. Dessas considerações resultava, pois, a necessidade de criar classes de emergência, destinadas a fornecer o mínimo de ensino fundamental aos maiores de 11 e menores de 14 anos, contribuindo, assim, para acelerar o processo de reduzir o analfabetismo entre as pessoas dessa faixa de idade, meio prático de progressiva erradicação. Julgávamos que, nas próprias escolas já existentes, em período letivo diurno, especial, seria possível atender aos maiores de 11 anos ainda analfabetos. Recomendou-se, então, aos Centros-Piloto, o estudo da questão e o conseqüente planejamento de um curso resumido, de emergência, em três séries ou anos escolares, em regime de três horas diárias de atividades discentes.

Quanto à educação de adolescentes e adultos analfabetos, em classes noturnas, recomendamos que esses professores, na área urbana e nas sedes distritais, não tivessem salário fixo, mas uma gratificação móvel, de acordo com a frequência média apurada no mês e o número de alunos promovidos no fim de cada semestre. Por não estarmos, ainda, em condições de modificar substancialmente esse sistema de ensino, procurávamos, apenas, criar meios que estimulassem o professorado a um maior esforço, procurando manter seus alunos em classe, fazendo-os apreender o pouco que essas classes podiam oferecer-lhes. Só em 1959 graças a um maior contato com os programas da Campanha de Educação de Adultos, conseguimos formular um novo processo para a alfabetização e a educação em geral, através da rádio-difusão. O Sirena, que é um setor daquela Campanha, conseguiu, pela dedicação de seus técnicos, realizar um programa, através do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de levar educação de base a todos os recantos do Brasil, por intermédio de transmissões radiofônicas especialmente organizadas e também de recepção preparada por meio de rádio-receptores de onda cativa, com monitores aparelhados para dirigi-la. Os

programas radiofônicos deveriam ser especialmente estudados, cada um, por equipes capacitadas, e só então gravados, para que, além de conter um interessante assunto de natureza básica (inclusive alfabetização e cálculo elementar), fossem ainda realizados de acordo com as condições técnicas e didáticas mais aperfeiçoadas. A recepção, embora parecesse muito simples, seria também organizada, associando-se-lhe matéria visual necessária a quem o manejasse, o que justificava a necessidade de monitores. Entretanto, só agora, em 1960, instalada em Leopoldina uma estação emissora de ondas tropicais e adquiridos receptores de onda cativa em número suficiente, é que estamos fazendo uso mais intensivo desse processo de ensino. Quanto ao êxito de tal empreendimento, já não temos dúvida. Esperamos mesmo que ele possa substituir, com vantagem, o velho sistema de classes regidas por professores. É que a escola radiofônica, além do ensino propriamente dito, pode conter diversidade de cultura, constituindo-se, por isso, em fator positivo de motivação intelectual e ainda de recreação educativa.

Pensamos, também, em aproveitar melhor, no corrente ano, as disponibilidades que a estação de rádio-difusão, já instalada e em pleno funcionamento, nos permite, aperfeiçoando o sistema de orientação e direção do ensino primário na zona rural. Julgamos que, mediante emissões especiais para os professores, será possível levar-lhes conselhos, orientação pedagógica, modelos e sugestões para aulas, além de outros recursos. Para isso, basta equipar cada escolinha com um rádio-receptor e ensinar o uso desse aparelho eletrônico.

No que diz respeito ao magistério urbano, em exercício na sede municipal e nas sedes distritais, estabelecemos os seguintes princípios:

a) Conseguir a cooperação ativa dos que estejam trabalhando, nomeados pelo Estado e pelo Município, procurando, antes de atribuir-lhes novas tarefas, descobrir seus problemas e necessidades profissionais. Admitia-se que tal professorado não concordasse de pronto com as nossas providências de regularização das matrículas, ordenação das classes e promoção flexível. Haveria natural receio de mais trabalho, de impossibilidade de cumprir as novas tarefas e de fracasso. Devíamos, por todas essas razões, falar sempre em termos

de experiência, isto é, de verificação dos acertos ou erros que as mudanças didáticas pudessem acarretar, no sentido de melhorar o trabalho docente. Se a experiência não desse resultado, haveríamos de mudar, admitindo, portanto, a nossa própria falibilidade. Indicaríamos as consequências possíveis das mudanças planejadas para a criança e o povo, mostrando, outrossim, como o trabalho do professor seria mais fácil e de maior rendimento se alcançássemos os nossos objetivos;

b) Para as novas classes de escolas que a Campanha criasse na sede municipal e nas sedes distritais, seriam contratados, de preferência, professores normalistas ou, na falta desses, quem possuísse curso secundário. Por último, quem tivesse, pelo menos, algum estudo posterior ao primário. Onde houvesse escola normal, poderiam ser aproveitados alunos do último ano, caso não houvesse em disponibilidade e com desejo de exercer o magistério primário, professores diplomados;

c) Realizar, durante o ano, com o professorado, pelo menos dois seminários de 15 dias, a fim de debater os problemas escolares urbanos do Município, as normas adota das pela Campanha, seus êxitos e deficiências. Era importante que, para tais seminários, fosse criado um clima de confiança e de liberdade, permitindo que os professores não tivessem acanhamento nem inibição para manifestar seus pontos de vista, pessoalmente ou em grupo.

d) Convinha, também, no início de cada semestre, fazer-se o levantamento das necessidades de material didático indispensável ao equipamento das salas de aula, para o período seguinte. Isso tornava imprescindível a convocação dos diretores de escolas e respectivo professorado. Não se deveria esquecer, por outro lado, que os próprios professores e os alunos, nas aulas de trabalhos manuais, poderiam realizar boa parte desse material. Onde já estivessem funcionando cursos primários complementares, com as respectivas oficinas, estas poderiam contribuir muito para enriquecer o equipamento didático das escolas do Município, tanto das urbanas, como das rurais.

Pensamos, ainda, em dar maior organização aos trabalhos e atividades sociais e assistenciais da escola urbana, para a que foram recomendadas as

seguintes medidas:

a) Criar círculos ou clubes de pais e mestres, com sede nas diferentes escolas, a fim de, por seu intermédio, interessar mais de perto a família nas atividades escolares e na solução dos seus problemas. Era mister que os diretores locais da Campanha orientassem os professores, elaborando, com eles, um pequeno manual mimeografado das relações entre os pais e a escola, esclarecendo as funções do Clube ou Círculo de Pais e Mestres;

b) Os comitês municipais e os distritais deveriam ser reorganizados com menor número de pessoas, representantes das diversas classes sociais e econômicas, fazendo, pelo menos, uma reunião por mês. Nessa ocasião, um dos diretores locais da Campanha apresentaria pequeno relatório das atividades realizadas e dos problemas encontrados, pondo o assunto em discussão. Seriam acatadas as decisões, por maioria, e se fosse verificada a tendência a soluções particularistas, de base político-partidária ou protecionista, seriam invocados os regulamentos da Campanha, seus planos e critérios, explicando-os devidamente, a que poderia conquistar o apoio público e demonstrar sua orientação sadia em benefício do povo. Os clubes ou círculos de pais e mestres e os comitês seriam o principal meio de despertar, na população do município, uma aguda e bem orientada consciência educacional;

c) Os serviços assistenciais, cuidando, principalmente, das endemias que vitimam a criança brasileira, mereceriam atenção do sistema escolar criado pela Campanha. Para esse fim, seria necessário entendimento com os postos de saúde e de puericultura, acaso existentes no Município, a fim de, com seu auxílio, organizar-se um programa de assistência médico-sanitário nas escolas. A Campanha concorreria com importâncias módicas, dentro dos seus limites orçamentários;

d) O programa das caixas escolares deveria desenvolver-se amplamente, com a cooperação de toda a população local, principalmente do comércio e da indústria, para o fornecimento de material escolar, merendas, roupas e calçados. Um sistema misto de caixa cantina seria o melhor, permitindo cobrar ou não, dependendo das condições de cada aluno. Tornar-se-ia necessário, então,

estabelecer critérios de gratuidade e não-gratuidade, num método adequado de contabilidade e controle. Talvez fosse possível fixarem-se três grupos principais de alunos: a) os que pagariam integralmente o fornecimento pelo preço de custo; b) os que pagariam 50% desse custo; c) os que pagariam apenas 10%. Desta forma, evitar-se-ia a gratuidade absoluta, que poderia assumir o caráter indesejável de esmola. Os clubes e círculos de pais e mestres fariam a classificação dos alunos, prestando, a todos, informações sobre a justiça das medidas e critérios adotados. A caixa, em nenhum dos seus fornecimentos, mesmo às crianças de famílias abastadas, visaria a lucro de qualquer espécie. Seus recursos proviriam das contribuições dos seus associados, de festas e quermesses escolares, de donativos do comércio e da indústria locais e de outros meios. Os pais dos alunos seriam sócios, contribuindo na medida de suas posses, desde a importância de Cr\$ 1,00 até Cr\$ 100,00 por mês. Os clubes e círculos colaborariam, também, para a consecução desse plano.

2 Setor de Educação Rural

Esse setor seria, provavelmente, o de mais difícil trabalho, que, pela situação econômico-social da população a ser atendida, quer pelo tipo de escola (isolada), quer pelo professor (sem formação pedagógica). Sua importância, porém, indiscutível, pois na área rural, segundo estatísticas oficiais, estavam 60% da população brasileira carentes de educação, numa atitude de expectativa quanto ao seu próprio desenvolvimento.

Assim, em qualquer município onde a Campanha começasse a operar, o primeiro trabalho seria o levantamento das escolas rurais existentes, de suas condições materiais e da situação técnico-cultural do magistério em exercício. Para esse fim, visitar-se-iam todas, verificando sua localização, condições de instalação, matrículas e características do grupo de alunos, observando o professor e sua formação ou capacidade técnico-pedagógica.

Esse levantamento, devidamente registrado em fichas ou em outro material, permitiria, logo, duas iniciativas: a) treinamento do professorado rural, se assim fosse julgado necessário; b) melhoria das instalações escolares,

consideradas em mau estado.

O planejamento e execução dessas duas tarefas recomendaram as seguintes medidas:

a) Organizar os professores para treinamento, na hipótese de sua maioria não possuir formação pedagógica. Planejar o curso para esse fim, devendo ter três etapas e funcionar durante as férias escolares, conforme se explicará mais adiante. Cada etapa exigindo um mínimo de três meses, com um mês de repouso, o ano escolar, na área rural seria de oito meses, sem interrupção;

b) Preparar um plano para melhorar as instalações escolares, executando-o nos primeiros seis meses de instalação da Campanha no município. Far-se-ia um exame dos prédios, relacionando-se os reparos e melhorias, necessários nas escolas estimadas regulares e boas, dependendo a sua execução das possibilidades locais de mão de obra e material. Proceder-se-ia, da mesma forma, com o mobiliário e o equipamento didático, considerando-se que as escolas, funcionando em dois turnos (pela manhã e à tarde), poderiam atender a um máximo de oitenta alunos (quarenta em cada). O maior número de alunos admissíveis num turno seria igual à divisão da área da sala por um e dois, e as salas que, efetuada essa divisão, não pudessem receber os candidatos (até o limite de oitenta, em dois turnos), seriam julgadas insuficientes, convindo projetar-se a construção de nova escola com essa capacidade. Se os candidatos ultrapassassem o limite de oitenta, planejar-se-ia a construção de um prédio com duas salas de aula. Não se deveria esquecer, no planejamento de melhoria das escolas existentes, que todos os prédios escolares devem ter instalações sanitárias adequadas e, obviamente, água.

Depois de iniciar-se a execução do plano para as escolas já em funcionamento, visando à melhoria técnica do professorado e à conveniência das instalações, cuidaríamos de estudar e verificar as bases para ampliação do sistema escolar na área rural, construindo e instalando outras, desde que ficasse assegurado um número mínimo de matrículas (trinta alunos por escola ou sala de aula) preparação de professores para o exercício; obtenção de material e mão de obra. Antes de decidir-se sobre a instalação de uma escola, há três condições que

devem ser satisfatórias: 1 – existência de candidatos; 2 – existência de professor; 3 – possibilidade de construí-la no lugar desejado.

As seguintes normas esclareceriam esses requisitos:

a) Só se admitiria a construção de nova escola quando, a respeito dos eventuais alunos, fosse verificado que numa área circular de três quilômetros de raio havia, pelo menos, trinta crianças em idade escolar primária, podendo e



Uma das primeiras preocupações foi criar centros de formação de professores rurais, porque a maior percentagem de analfabetismo está nas áreas rurais. Um velho depósito de café, cedido pelo Ministério da Agricultura, foi adaptado, a baixo preço, para esse fim, em Leopoldina.

desejando frequentá-la. Sua localização seria, aproximadamente, no centro dessa área, preferindo-se que esse centro coincidissem com algum povoado rural. Assim, onde não houvesse escola, verificar-se-ia, considerando um centro, se na área ao seu redor, com três quilômetros de raio, havia, no mínimo, trinta crianças em idade escolar primária, ainda não escolarizadas. Isso nos indicaria se, de início, devíamos recusar a construir escolas em lugares ermos, por acarretar-nos sérios problemas relativos a professor e à conservação. Não se pode, todavia, esquecer o fato de que existem áreas brasileiras onde o regime de pequenas propriedades impede a aglomeração. Só nesse caso se faria a localização da escola, de forma a

atender, dentro do possível, a todas as famílias que, embora vizinhas, não constituíssem precisamente um povoado ou aglomerado rural. As populações não nucleadas ou não constituintes de uma área de pequenas propriedades seriam atendidas depois, numa fase posterior de desenvolvimento da Campanha.



Demonstração de novos métodos de ensino, em Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul.

b) Para fazer o levantamento acima indicado e, conseqüentemente, planejar a ampliação do sistema escolar rural, recomendamos, primeiramente, a coleta de informações sobre a distribuição de povoados, sedes de fazendas e áreas de concentração de pequenas propriedades, localizando-as e verificando os meios de acesso a esses locais. Em seguida, far-se-ia a aplicação do mesmo processo usado na área urbana e já indicado anteriormente, tendo em vista, porém, que as crianças, escolarizáveis da área rural devem ter mais de oito e menos de quatorze anos de idade. No que diz respeito à residência, seria necessário considerar distâncias. Com esses dados, elaborar-se-ia, em seguida, o anteprojeto de localização das novas escolas.

c) Realizado o anteprojeto, seria estudada a possibilidade de construir-se cada uma, verificando-se a existência de material, no lugar, ou a necessidade de transportá-lo (tijolos, pedras, telhas, cimento, etc.), e também as disponibilidades de mão de obra (pedreiros, carpinteiros, etc.). Essas precauções

resultavam das dificuldades encontradas durante a experiência realizada em 1958.



Todo o professorado primário acompanha a aplicação de novos métodos de ensino, que permitirão maior economia e mais eficiência na alfabetização e educação das crianças brasileiras.

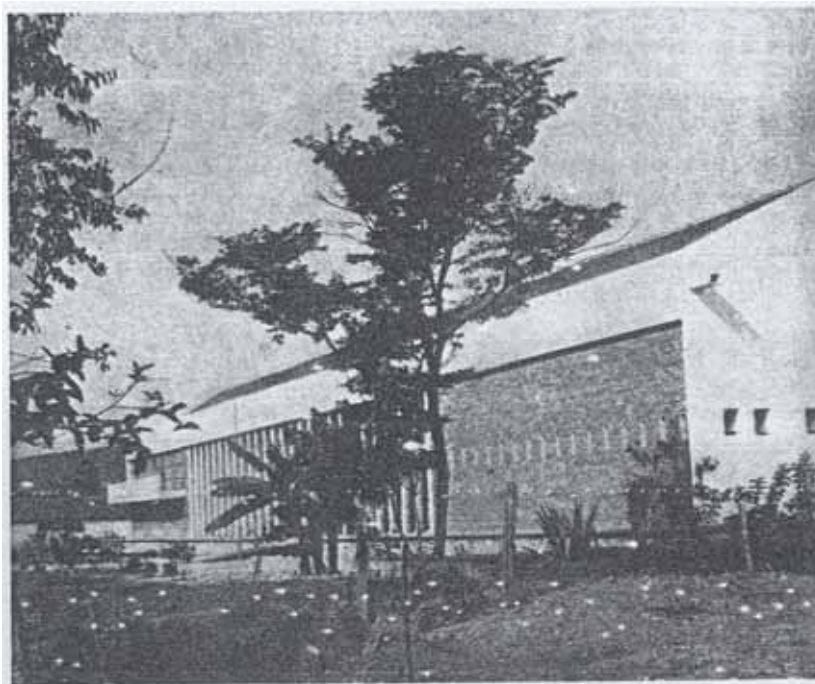
d) Antes, porém, de transformar-se o anteprojeto em plano a ser executado, seria preciso observar se, nas proximidades do local escolhido, existia alguém de mais de dezoito e menos de trinta anos de idade em condições de ensinar. Essa pessoa deveria ter, como mínimo cultural, boa escolaridade primária (saber ler, escrever e calcular aritmeticamente), dispondo-se a frequentar um dos cursos de treinamento de professores rurais, mantidos pela Campanha, com regularidade e aproveitamento, tendo todas as despesas pagas. Só então se decidiria a construção da escola. Enquanto durassem as obras, o candidato ao cargo de professor estaria, no curso de treinamento, sendo preparado para sua função.

3 Cursos de treinamento de professores rurais

Nos diversos centros-piloto seriam instalados cursos de treinamento. Esses dariam aos professores rurais, leigos na maioria, com nível primário insuficiente, preparo e formação, num mínimo exigível para o exercício razoável do magistério.

Construímos, em Leopoldina, um prédio especialmente destinado a isso. Atenderia não só aos professores rurais do Município, como também aos de toda a área vizinha, isto é, à Zona da Mata, do Estado de Minas Gerais. Nos demais Estados, os centros de preparação e formação de professores rurais foram organizados, da melhor forma possível, em prédios de aluguel. Os diversos cursos de treinamento, instalados a partir de 1958, seriam feitos em três fases, de três meses cada uma. Cada fase se realizaria no período de férias e o curso teria a duração de três anos.

Conforme dissemos anteriormente, para que os professores rurais tivessem oportunidade de freqüenta-lo, o ano letivo nas escolas passou a ser de oito meses consecutivos. O professor, nos três seguintes, faz esse estágio, gozando, depois, um mês de férias remuneradas. O currículo ou programa de cada curso constituiu-se das próprias matérias de ensino primário, com dois objetivos: a) dar ao professor rural o domínio dessas matérias elementares; b) dar-lhe o controle dos métodos e manejo dos instrumentos de ensino (material didático). Evita-se, assim, a divisão do curso em setor de ensino de matérias e setor de pedagogia. Tanto a aprendizagem das matérias como a pedagogia do seu ensino devem ser simultâneas, realizando-se o princípio de “Aprender, aprendendo a ensinar”. Torna-se importante, também, incluir no currículo o estudo social, econômico e sanitário da região, admitindo as consequências práticas desse ensino. A terceira fase do curso poderia ser dedicada, principalmente, a esse aspecto da formação do professor rural. Quanto ao horário das atividades, foi adotado, por tratar-se de formação intensiva, tempo integral de trabalho diário, devendo, no mínimo, duas horas serem consagradas às práticas, em escola de tipo rural especialmente preparada para esse fim. Recomendou-se, ainda, que os professores dos cursos de treinamento não deveriam ser escolhidos entre os conceituados intelectuais. Importante era que fossem conhecedores do assunto a ensinar, possuindo senso prático e visão pedagógica ou educacional. As professoras primárias, o médico local, o vigário, o agrônomo, o inspetor escolar, o diretor de escola primária seriam, provavelmente, os indicados.



Sede do Centro de Treinamento para professores rurais de Leopoldina.

Para que os objetivos fossem atingidos, os diretores de cada centro-piloto deveriam dar ao curso constante atenção, cooperando com os professores, orientando-os e proporcionando-lhes os meios indispensáveis ao bom ensino. As lições poderiam ser mimeografadas e colecionadas pelos professores-alunos, de modo a permitir que, no fim do curso, cada um possuísse um pequeno livro de ensino primário rural.

Além do período trimestral de estudos e treinamento intensivo na sede, o trabalho de preparação dos professores rurais matriculados continuaria através de correspondência, durante os oito meses em que estivessem em exercício nas suas respectivas escolas.

Só a existência de uma equipe de professores bem qualificados, responsabilizando-se pelos departamentos com disciplinas afins, poderia, além de ministrar as aulas em período intensivo, dirigir e manter, eficientemente, o curso por correspondência. Esse grupo teria permanência integral, supervisionando o trabalho geral do curso, para permitir uma atividade mais dinâmica e globalizada. Orientaria, também, o trabalho dos assistentes e das

orientadoras rurais. No regime interno do curso de treinamento haveria uma certa unidade, entrosando-se com toda a atividade escolar primária rural do município. Cada chefe de departamento teria tantos professores assistentes quantos fossem necessários. As atividades deveriam ser planejadas em conjunto, conservando certa uniformidade de princípios e conexão entre os assuntos.



Professores rurais, em Júlio de Castilhos, freqüentam cursos de formação pedagógica.

Cada professor, dentro de um programa geral, planejará um número de unidades globais para os três períodos de curso intensivo e por correspondência, abrangendo toda a matéria a seu cargo.

O intensivo seria dividido em duas fases: a primeira de um mês, para revisão e prova da matéria dada. Na segunda fase seria reservado um horário para aula de reforço do programa anterior. O primeiro curso intensivo se iniciaria dedicando, também, um mês à revisão do programa primário.

Para que o curso de treinamento pudesse atender a três turmas durante o ano, isto é, a noventa professores, as férias das escolas rurais, cujos regentes fossem matriculados, seriam em períodos diferentes. Assim, enquanto um regente estivesse fazendo o curso, sua escola estaria em férias.

Terminado o período intensivo, os professores deveriam continuar seus estudos por meio de correspondência (material mimeografado, apostilas, planos a

serem executados, relatório do que foi realizado, problemas a resolver, consultas, etc.). Nessa tarefa, os professores-almos seriam assistidos, auxiliados e dirigidos pelos orientadores de ensino rural, em suas visitas periódicas às escolas.

O curso completo seria de três anos, assim organizado: no primeiro e no segundo, três meses de curso intensivo e oito por correspondência; no terceiro ano, três meses de intensivo e quatro por correspondência.

A diplomação seria numa só cerimônia para as três turmas que o iniciaram no mesmo ano. Os diplomandos receberiam o título de regentes normalistas de ensino rural.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo assumiria o compromisso de esforçar-se, junto ao governo do Estado onde funcionasse o curso, para que esse título fosse devidamente considerado para o fim de carreira no magistério primário estadual.

A função de orientador de ensino rural, a que nos temos referido, teria importância extraordinária, não só pela assistência aos alunos dos cursos de treinamento durante o período em que, regendo classes, faziam os estudos por, correspondência, mas também no auxílio ao centro-piloto respectivo, no setor de ensino não urbano. Para esse fim, necessitariam de formação pedagógica completa, prática de ensino e gosto pelos problemas de educação nas áreas agrícolas ou pastoris.

Cada um deveria ter a seu cargo, para controle e orientação, um mínimo de quinze e um máximo de vinte classes ou escolas rurais, sendo, portanto, necessário que cada centro-piloto tivesse tantos orientadores quantas fossem as escolas ou classes rurais, divididas por quinze ou vinte. O critério entre o mínimo e máximo que se confiaria a cada orientador dependeria das distâncias e das facilidades de comunicação e transporte, próprias de cada município.

Além das funções já mencionadas, eles auxiliariam os cursos de treinamento, dando assistência, quer aos professores-alunos, quer aos professores desses cursos. Cuidariam da secretaria, providenciariam a impressão mimeográfica das lições e sua conveniente distribuição.

Na área da Leopoldina, onde instalamos adequadamente um Centro de

Treinamento de Professores Rurais, o esquema traçado funcionou satisfatoriamente, já tendo passado por suas classes cerca de 200 estagiários, quer do Município de Leopoldina, quer de outros municípios vizinhos.

Nos demais centros-piloto, localizados em outros Estados, lutamos com alguma dificuldade, mormente com o problema de prédios e instalações apropriadas e locomoção dos professores-alunos, preocupando-nos, ainda, com a orientação a ser dada, nas áreas rurais, pelos encarregados desse trabalho.



As professorinhas do interior são chamadas às aulas de formação pedagógica, nos Centros que a CNEA está criando.

Acreditamos, porém, que no decorrer do ano de 1960, dispendo a Campanha de mais recursos, ser-nos-á possível não só melhorar consideravelmente essas instalações como introduzir o transporte escolar por meio de “jeeps”, facilitando a condução dos professores-alunos para o Centro e as viagens dos orientadores pelo interior, na sua assistência técnica às escolas rurais.



De par com a formação pedagógica, os professores do interior aprendem a cultivar o folclore nacional.

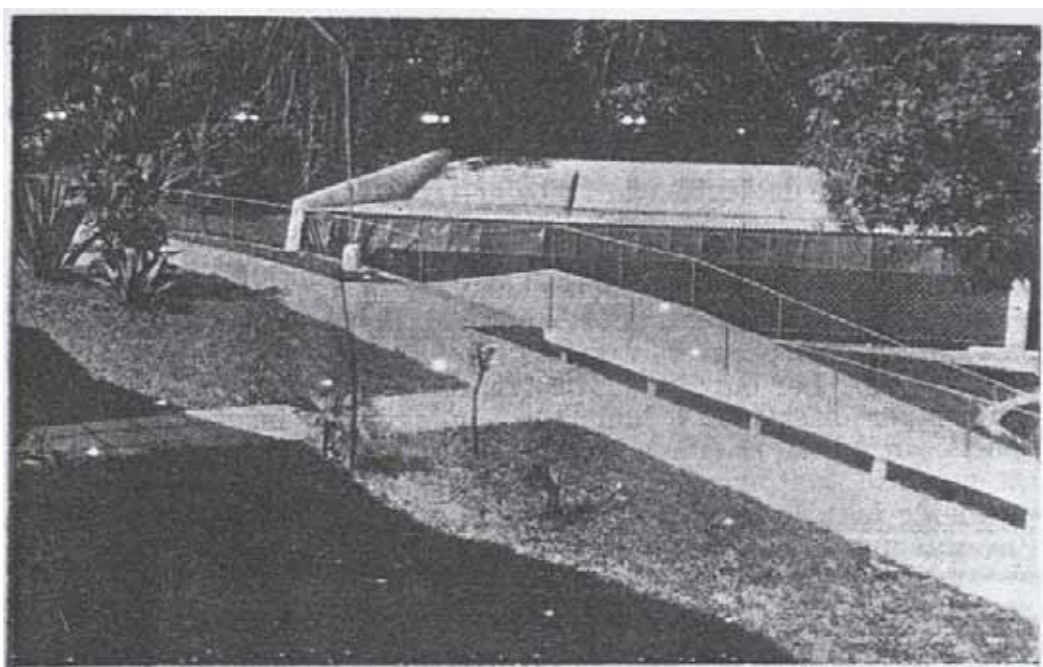
4 O ensino complementar como condição de erradicação do analfabetismo

Durante a nossa atividade em Leopoldina, no ano de 1958, verificamos que em grande parte os alunos concluíam o quarto ano primário e não se matriculavam no colégio secundário. Uns, por razões econômicas e sociais; outros, por solicitações diferentes próprias ou da família.

Geralmente esses menores buscavam trabalho, para, assim, proporcionar maior receita doméstica. Todavia, quer por força da legislação trabalhista em vigor, quer por condições locais do mercado de trabalho, só conseguiam ocupação transitória, via de regra mal remunerada. Consequentemente, perambulavam pelas ruas, sem objetivo, desperdiçando a educação já realizada e desajustando-se, progressivamente, no seu próprio ambiente social. Por outro lado, observamos, de modo concreto e por diferentes e inúmeras sondagens, a insuficiência do curso primário de quatro anos para crianças que não continuarão os estudos. A pouca aprendizagem de leitura, de escrita e de conhecimentos gerais que obtêm nos anos escolares, por falta de uso, vai-se desfazendo aos poucos, até chegar, na idade adulta, a um nível quase equivalente ao dos analfabetos. Acresce que muitos menores, provindos da área rural, iniciavam sua escolarização já bem tarde, com 10 e mais anos de idade, ficando desambientados em classe onde, por motivarem alteração e embaraçarem os trabalhos, adquiriam a má vontade dos professores.

Todas essas razões os levavam a abandonar a escola e os estudos, mal alcançavam um mínimo de conhecimentos de leitura e escrita. Eram, portanto, semi-analfabetos, futuros desajustados, incapazes de construir, com tão pouco, uma vida profissional socialmente ajustada.

Não tínhamos dúvida, portanto, de que a tarefa de erradicação do analfabetismo não estaria completa se apenas melhorássemos e desenvolvêssemos o ensino primário. Convinha criar condições que aumentassem a escolaridade, proporcionando às crianças, de todas as classes sociais, assistência educacional adequada a suas idades, tendências e condições sócio-econômicas.



Aspecto do Parque Primário Complementar que a CNEA construiu e mantém em Leopoldina.

Assim, ao findar de 1958, quando nos reunimos para discutir o futuro programa da Campanha, detivemo-nos, particularmente, no exame dessa questão, concluindo pela necessidade de complementar o ensino primário, até agora realizado no Brasil, com mais dois anos de escolarização, no mínimo. Valemo-nos para isso, até certo ponto, de um plano já traçado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, visando à criação de cursos complementares dotados de oficinas e aparelhamentos para as crianças que, havendo terminado o curso primário, encerrassem os estudos. Eram-lhes oferecidos, desse modo, não só

meios de aperfeiçoar e completar os conhecimentos adquiridos na escola primária, como também de se introduzirem no domínio das técnicas manuais, hoje dominantes na sociedade industrializada, característica urbana do Brasil moderno.

Consideramos, ainda, uma experiência posta em execução na Bahia, pelo mencionado Instituto, onde foi instalada uma escola-parque. Além de dar às crianças ensino primário mais objetivo, ainda o complementava, através de atividades diversas, com mais dois anos de escolarização. Esboçamos um programa apropriado à área de Leopoldina e nos anos subsequentes o estenderíamos a todos os municípios no âmbito da Campanha, depois de adaptá-la às peculiaridades locais.

Por um apurado estudo do assunto, concluímos que, aproveitando os programas traçados pelo INEP e também a experiência realizada na Bahia, poderíamos criar em cada município uma instituição própria, sob a forma de Parque Primário Complementar. Tendo em vista as alternativas e possibilidades locais, econômicas e de trabalho, conseguiríamos, sem objetivos profissionais nitidamente definidos, completar os conhecimentos ministrados na escola primária, com introdução ao mesmo tempo, nas práticas elementares da tecnologia moderna das áreas urbanas. Posteriormente, em nível médio, poderiam outras instituições de ensino dedicar-se ao aperfeiçoamento ou especialização dos menores que terminassem o curso nos Parques Primários Complementares instalados, acolhendo, ainda, os que, por desajustamento de idade, não obtinham, da escola primária comum, assistência educacional adequada às suas condições sócio-psíquicas.

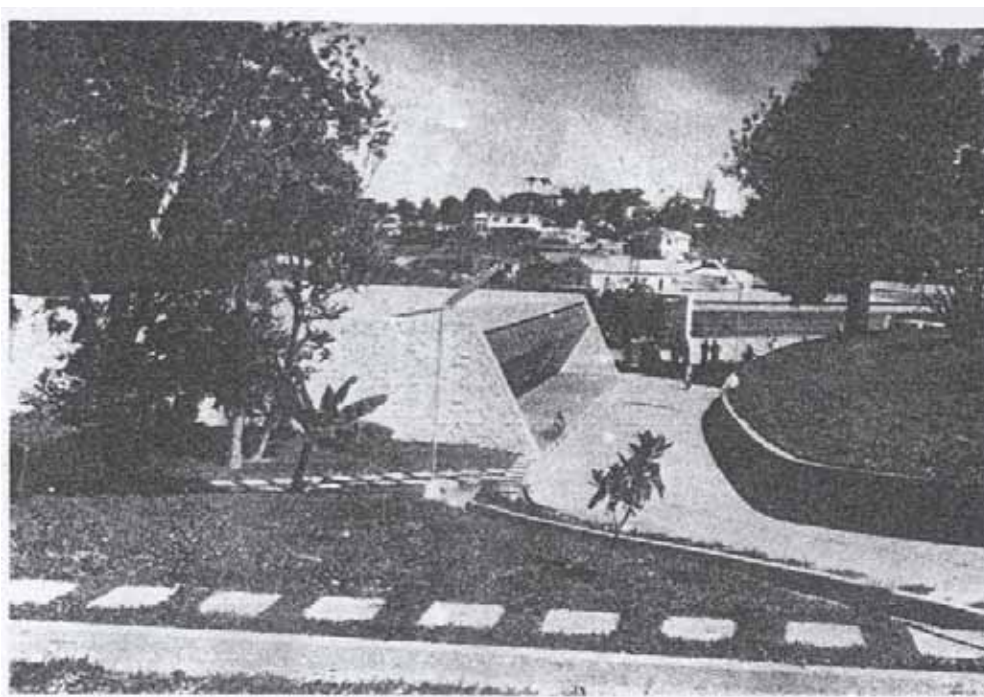
O Parque Primário Complementar seria, portanto, uma instituição, mediante a qual realizaríamos uma experiência de extensão da escolaridade primária nas cidades que, como Leopoldina, tivessem mais de dez e menos de cinquenta mil habitantes. Traçamos, desde logo, o plano de trabalho e a ele daríamos cumprimento a partir de 1959, começando por Leopoldina, onde testaríamos essa nova modalidade de ensino, para depois levá-la aos demais municípios abrangidos pela Campanha. Era uma experiência relativamente dispendiosa, não tínhamos ilusões, mas de importância fundamental na tarefa a que nos propúnhamos, de

erradicar o analfabetismo através da elevação cultural do nosso povo.

O objetivo dominante do Parque Primário Complementar seria agrupar vários estabelecimentos educacionais que completassem as atividades estudantis das nossas escolas primárias. Estas, por circunstâncias históricas, sociais e econômicas, retêm a criança em seu ambiente por pouco tempo, dando-lhe um mínimo de habilidades e conhecimentos básicos. Enquanto nos países desenvolvidos a escola absorve, pelo menos, 50% do dia de uma criança, no Brasil a regra é não ultrapassar de 30%.

Se ainda fôssemos uma sociedade agrária, isso se justificaria, pois os afazeres de casa, nas zonas rurais, manteriam a criança em constante ocupação. O regime escolar causava mesmo, em certas épocas do ano, prejuízo às atividades úteis dos maiores de 7 anos, na área de interesses familiares.

O desenvolvimento, porém, impõe a crescente urbanização, cujas particularidades já são sobejamente conhecidas por quem se dedica ao estudo das ciências sociais.



Outro aspecto do Parque primário Complementar em Leopoldina.

Acreditamos que 38% da população brasileira vive, hoje, em agrupamentos urbanos de variada densidade. Excetuando uns poucos centros grandes, de mais de

duzentos mil habitantes, parece que a nossa tendência – segundo o demonstramos em estudo já citado e parcialmente transcrito neste trabalho – é a de progressivamente nos agruparmos em povoações de dez a cinquenta mil habitantes. Tanto nas cidades de mais densa população como nas outras menores, as condições sociais e econômicas exigem que grande parte do dia seja passado fora do lar. A escola, portanto, como delegada da família ou como instituição complementar desta, tem que auxiliá-la, propiciando às crianças atividades úteis e educacionais de real significado para sua vida futura de cidadãos e responsáveis. A par disso, as solicitações do progresso já não permitem ao homem, apenas o equipamento cultural mínimo adquirido na escola primária de quatro anos, com quatro horas diárias de atividades discentes. Necessário é, pois, que todos alcancem, gratuitamente, pela extensão da escolaridade, maior soma de conhecimentos e habilidades básicas. A razão de esta forma de extensão influir num programa de erradicação do analfabetismo vem da contribuição que oferece para anular aquelas consequências a que já nos referimos, além de favorecer a prática cotidiana da leitura, melhorando o nível intelectual do povo. Esse era, pois, o sentido que deveria ter o Parque Primário Complementar, com o objetivo, ainda, de constituir um modelo para as quinhentas cidades do tipo demográfico de Leopoldina, considerando, também, que tal número tende a multiplicar-se.

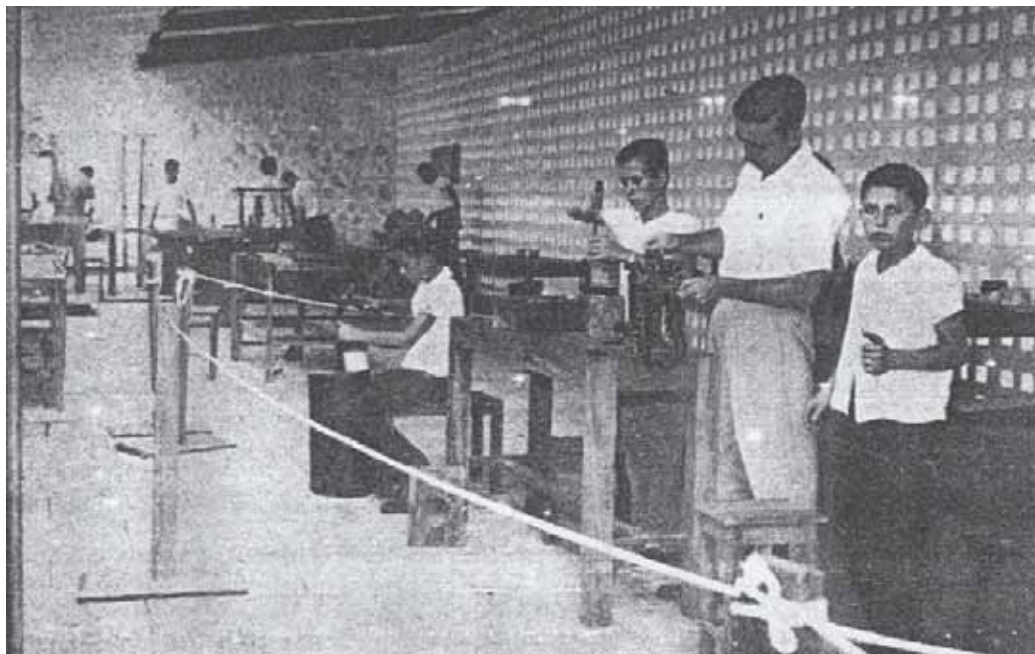
O plano dessa instituição, para atender aos fins em vista, preveria:

a) Prolongamento do dia escolar das crianças que frequentam normalmente as escolas primárias.

b) Prolongamento, por mais dois anos, da escolaridade das crianças que, concluindo a escola primária comum, não têm condições de ingressar desde logo numa escola secundária.

O Parque Primário Complementar atenderia a esses aspectos fundamentais, procedendo a uma valorização dos estudos primários. Estes constituiriam, para os menores que vivem em área urbana, um ciclo de escolarização completa, com fim próprio, econômico, social, cívico e cultural. Assim, seu objetivo ficaria mais definido como um processo de preparação das crianças que, por condições psicológicas, sociais e econômicas, não têm oportunidade de frequentar escolas

secundárias comuns, considerando sua futura vida de trabalho e a necessidade de obterem mínimos culturais para integração em uma sociedade que se industrializa e se transforma rapidamente.



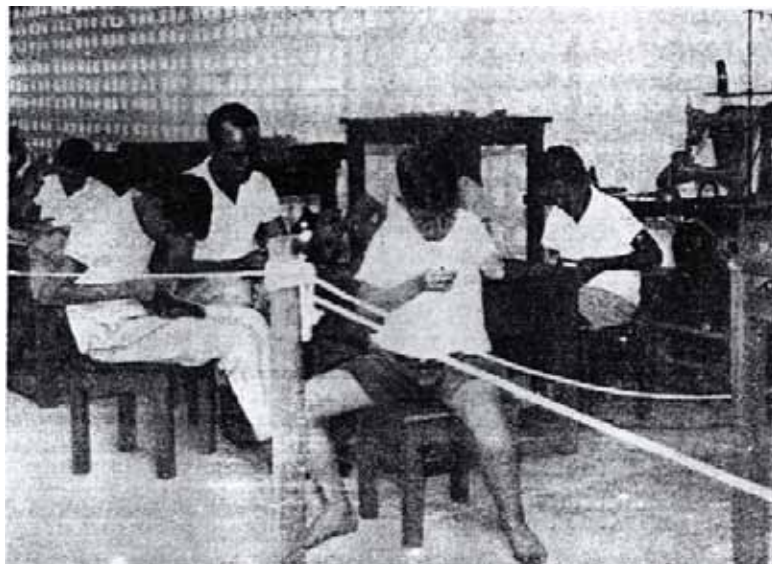
Erradicar o analfabetismo não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas, principalmente, associar essas habilidades às atividades comuns, quotidianas. Daí a importância das atividades manuais, nas escolas da CNEA. (Parque Primário Complementar).

A par disso, cabia-lhe complementar a formação moral e cívica daqueles que o frequentassem, atentando no que é culturalmente nuclear para a sociedade brasileira, suas alternativas, variações e especializações em cada região.

Feitos esses estudos preliminares, de forma a definir, da melhor maneira, os propósitos em vista e os meios disponíveis, aventurando-nos a divulgar o assunto na cidade de Leopoldina, convocando os pais de alunos a se pronunciarem a respeito. Distribuíram-se questionários, obtendo-se um coeficiente de respostas equivalente a 70%, favoráveis, de um modo geral, aos objetivos que definíamos, possibilitando-nos, ainda, esclarecer os meios a que recorreríamos para alcançá-los, com anuência da população.

Confiou-se, então, ao arquiteto Luis Erasmo de Moreira, responsável pelo Setor de Obras da Campanha, a elaboração de um projeto arquitetônico, que

abrigasse as diversas dependências do Parque Primário Complementar. Adquirimos com a Prefeitura Municipal, um ótimo terreno, não distante do centro urbano com dezoito mil metros quadrados de área, suficiente para as instalações pretendidas.



A criação, por meio de artes manuais, é meio de desenvolver as aptidões infantis, preparando as gerações novas para as atividades fundamentais do homem na sociedade moderna. (Parque Primário Complementar).

Vários prédios foram1 construídos e deles apresentamos alguns detalhes neste trabalho. Foram os mesmos realizados com sentido funcional e estético de forma a criar um ambiente agradável, em que professores e alunos se sentissem à vontade e com disposição para um trabalho de 7 horas diárias. O total de área útil, coberta, dos diferentes edifícios do Parque Primário Complementar de Leopoldina, atinge a seis mil e trezentos metros quadrados. O custo total da obra apurada em junho de 1960, incluindo-se o terreno, os prédios, as instalações, o mobiliário e o equipamento, bem como o ajardinamento e urbanização da área, atingiu a soma de vinte e um milhões de cruzeiros, aplicados em dois exercícios sucessivos. Contamos, para esse fim, não só com os recursos orçamentários da Campanha, mas, também, com o auxílio substancial proporcionado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cujo diretor, o Prof. Anísio Teixeira, muito se interessou pelo programa, desejando ver os resultados dessa experiência. Se considerarmos que o equipamento adquirido foi o que de melhor se encontra no país, verificaremos o baixo preço da obra, podendo ser

considerada acessível aos recursos brasileiros. É bastante observar que o metro quadrado de área útil, coberta, devidamente mobiliada e equipada com máquinas e aparelhos diversos, custou, aproximadamente, Cr\$3.333,00. Se ponderarmos que nesse preço está incluído, ainda, o trabalho de ajardinamento, construção e pavimentação das vias de acesso, muros e outros serviços para escoamento mais adequado de águas pluviais, concluiremos que o Setor de Obras da Campanha realizou, efetivamente, um trabalho notável de barateamento das construções e instalações escolares. Isso só se tornou possível graças ao processo de administração direta, pelo qual o mencionado arquiteto se responsabilizou, e em virtude, também da cooperação decisiva que obtivemos dos trabalhadores de Leopoldina e de quantos nos forneceram materiais de construção. O Parque Complementar, como obra arquitetônica e como instalação, resultou, assim, não apenas de um trabalho do governo, mas ainda da colaboração e do esforço de quase toda a população local.

Precisamos, agora, definir melhor com que meios conta o Parque, hoje em pleno funcionamento, obtendo êxito maior do que inicialmente imagináramos.

No documento em que propusemos ao Sr. Ministro de Educação e Cultura a institucionalização do Parque Primário Complementar de Leopoldina, quando se tratava da sua inauguração e do seu funcionamento, repetimos as nossas diretrizes:

a) O Parque procuraria, inicialmente, a valorização dos estudos primários para os menores da área urbana, ampliando-os num ciclo de escolarização completa, com fim próprio, econômico, social, cívico e cultural.

b) Prepararia as crianças que, por condições sociais e econômicas, não tiveram oportunidade de ingresso nas escolas secundárias comuns.

c) Procuraria, ainda, completar a formação moral e cívica daqueles que o frequentassem, considerando a cultura brasileira e suas alternativas e variações regionais.

Quanto aos meios para esses objetivos, sugerimos que o Parque possuísse um curso de estudos e práticas recreativas, sociais e cívicas, e, em caráter facultativo, (de acordo com a opinião dos pais ou responsáveis), um de estudos e práticas religiosas. Atendendo à finalidade de preparação para a vida profissional, o Parque disporia de um curso de artes industriais, além de outros de conhecimentos gerais.

Para a prática de artes industriais, seria utilizado o pavilhão de oficinas, com equipamento suficiente para a iniciação dos alunos naqueles trabalhos, todos eles comuns àquela área urbana: marcenaria, mecânica, eletricidade elementar prática, instalações hidráulicas, latoaria e lanternagem, corte e costura, culinária, decoração e arte doméstica, bordados e tecelagem manual.

Os estudos e as práticas recreativas, sociais e cívicas seriam realizadas num centro recreativo-cultural, equipado com biblioteca e salas-ambiente, um auditório e um parque de recreação. Compreenderiam, entre outras atividades: dramatização da história brasileira, música e canto, festas cívicas, festas locais de base folclórica, assistência social, recreação física e escotismo.

Os estudos e práticas religiosas, de caráter facultativo nos termos do Art. 153 da Constituição da República, englobariam: aprendizagem, participação em festas e cultos religiosos e cultura elementar das artes sacras.

Para o curso de conhecimentos gerais, providenciar-se-ia uma escola-classe, com salas de aula e equipamento escolar suficiente. Para dar aos alunos a complementação dos estudos primários, esse curso abrangeria as seguintes disciplinas: linguagem escrita e oral, cálculo elementar, desenho, noções de ciências físicas e naturais, noções de direito e deveres do cidadão.

O ano letivo seria de 15 de março a 15 de dezembro. O centro recreativo e cultural, entretanto, deveria funcionar no período de férias, facilitando aos alunos atividades recreativas e sociais, próprias desse período. Para assisti-lo, um sistema de revezamento seria organizado pela diretoria, incluindo, além dos orientadores, os demais professores, escalando cada um para quinze dias de trabalho durante as férias.

As atividades práticas, sociais e docentes do Parque Complementar se estenderiam das 7:30h às 16:30h nos dias úteis. Aos domingos e feriados, o centro recreativo e cultural funcionaria, para o que houvesse sido programado, segundo um horário estabelecido. Nos dias úteis, entre 12h e 13:30 horas, seria fornecida aos alunos, no restaurante do Parque, uma refeição sadia, conveniente a sua idade, 11 a 16 anos. Poderiam matricular-se no Parque Complementar os menores que contassem 11 a 14 anos, tendo preferência, no caso de falta de vagas, os que

tivessem terminado a quarta série num dos cursos primários mantidos pelo Estado de Minas Gerais, pela Prefeitura Municipal de Leopoldina e pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo.



Não há melhor maneira de introduzir a criança no mundo da ciência e da técnica, que levando-a a manejar os aparelhos e instrumentos que essa ciência e técnica criaram. (Parque Primário Complementar).

Teriam escolarização de três anos os alunos com 11 ou 12 anos na época da matrícula; de dois anos os de 13 ou 14, na ocasião do ingresso. Não poderiam ser admitidos à primeira matrícula os que contassem mais de 14 anos. Aqueles que houvessem terminado a quarta série primária teriam um curso de conhecimentos, para complementar, em situação de unidade, os estudos já adquiridos. Aos outros, sem esse nível, dar-se-iam os ensinamentos que o alcançassem e, em seguida, sua complementação. O aprendizado pré-industrial, para os alunos destinados a três anos de curso, assumiria, no primeiro ano, um aspecto de sondagem de inclinações e habilidades. Desse modo, todos passariam pelas diversas oficinas, a fim de determinar à qual ou às quais se dedicariam nos dois anos subsequentes (a duas, no máximo). Os que fossem fazer só dois anos de curso, realizariam o período de sondagem no primeiro trimestre do primeiro ano, passando a seguir para as outras atividades.

Os orientadores organizariam as sessões recreativas, culturais e cívicas, por equipe, sem considerar idade ou grau de estudos, mas os interesses e pendores dos

alunos.

Os planos dos diferentes cursos seriam preparados pelos respectivos professores, com caráter de projeto experimental, e submetidos à apreciação e aprovação de todo o corpo docente. Os programas do curso de conhecimentos poderiam ser modificados pelos responsáveis à medida que o ensino se desenvolvesse, tendo em mira o problema de idade e grau de escolarização primária. Os professores, porém, deveriam apresentar, trimestralmente, um relatório de seus trabalhos, à diretoria. Esta pronunciaria-se sobre os mesmos, fazendo as recomendações que julgasse necessárias.

As atividades do Parque Complementar seriam assim divididas: as de oficina ou pré-industriais ocupando 40% do tempo disponível; as de extensão e complementação de conhecimentos gerais 30%; as recreativas, sociais e cívicas 20% e as religiosas 10%.

Os alunos que se destinassem a três anos de curso teriam, do primeiro, um horário de 5 horas (com início às 7:30 e término às 12:30 horas); os demais permaneceriam no Parque, das 7:30 às 16:30 horas, e também os da outra condição, quando iniciassem o segundo ano.

Os programas e horários seriam organizados por revezamento de turmas, em face da distribuição percentual do tempo acima prevista.

No curso de conhecimentos gerais, dar-se-ia particular relevo ao ensino de cálculo elementar, desenho e noções de ciências físicas e naturais, já que a linguagem e as noções de direito e deveres do cidadão teriam ênfase prática nas matérias recreativas, culturais e cívicas. Essas duas disciplinas seriam objeto, de simples e metódica sistematização.

Os horários das oficinas e dos demais trabalhos seriam estabelecidos dentro da conveniência de cada tipo de atividade, uma vez ouvidos os professores.

A função docente, assim como a discente, deveriam ter como base metodológica, a cooperação de indivíduos e grupos, recomendando-se, por isso, o desenvolvimento dessas técnicas do trabalho, associadas à de unidade didático-discente. Os professores realizariam constantes seminários de estudo, debate e planejamento, objetivando a melhor utilização e exercício dos processos

recomendados. De um modo geral, foi esse o programa estabelecido para o Parque e, no momento, está sendo cumprido em caráter experimental.

Apesar de ainda em início, com quatro meses, apenas, de instalação e funcionamento, seus resultados são bastante animadores. Isso nos incita a estender essa experiência, para que, coletando outras observações, possamos julgar, mais acuradamente, as perspectivas de extensão da escolaridade primária no Brasil. As observações colhidas em Leopoldina não se referem, ainda, ao rendimento da aprendizagem, na proporção que se quer dar às crianças. Falam, principalmente, do trabalho realizado pelos professores, integrados numa ação conjunta, dando pleno desenvolvimento ao projeto de ensino por unidades didáticas. Também na receptividade que esse tipo de ensino obtém dos alunos. Estes já se tornam capazes de organizar e cooperar na administração e no controle das dependências escolares, entregando-se, ao mesmo tempo, com entusiasmo, às diversas atividades e trabalhos discentes.

São todos esses fatos que nos animam a prosseguir. A cidade de Catalão, em Goiás, hoje ligada a Brasília por rodovias, será o nosso próximo alvo. Um processo de mudança social ali se opera e a ele estaremos atentos para que a educação esteja presente nesse novo rumo. A segunda experiência, para a qual nos preparamos, será em Caraguatatuba, município do litoral norte do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO V

Projeto de aplicação do Plano Piloto ao Município de Caraguatatuba

A Colônia de Pescadores Z-17 “Benjamin Constant”, de Caraguatatuba, Estado de São Paulo, sob a liderança de um grupo de associados do Rotary Club da cidade de São José dos Campos, apresentou ao Ministério da Educação e Cultura um projeto para organização de uma escola primária de artes industriais, a ser instalada nas cercanias daquela cidade do litoral paulista, pretendendo, assim, obter do Ministério os possíveis auxílios, necessários a essa realização.

Encaminhado o assunto à consideração da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, para que se verificasse a possibilidade de cooperação ao referido projeto, consideramo-lo muito importante e enquadrado nos meios e objetivos do nosso Projeto Piloto.

Feitos os estudos preliminares, complementados, inclusive, por uma visita ao Município de Caraguatatuba, achamos possível transformar o projeto num plano mais amplo, visando não apenas ao ensino de artes industriais, mas à elevação do nível cultural da população praiana de Caraguatatuba, o que, necessariamente, implica em criar condições básicas de erradicação do analfabetismo.

Com essa finalidade apresentamos as seguintes considerações e um novo projeto preliminar de realização educacional, capaz de servir de base experimental para posterior extensão a todas as áreas semelhantes, existentes ao longo do litoral brasileiro.

Uma das atividades econômicas fundamentais da população de Caraguatatuba é a pesca. Praticada, ainda, em condições muito primitivas, sem qualquer recurso complementar de industrialização, tem baixa rentabilidade, sendo, portanto, incapaz de proporcionar, aos que a exercem, condições suficientes de vida sadia, quer do ponto de vista biológico, quer sob o aspecto social e cultural.

Sabemos que seu processo de exploração, ao longo da costa brasileira, permanece em estágio próprio de dois ou três séculos passados, sem que tenha sofrido o influxo de tecnologia mais moderna, progredindo de modo a tornar-se economicamente compensadora.

Em tempos idos, quando a economia nacional se apoiava no braço escravo, aplicado em atividades primárias, principalmente de agricultura, a pesca fora, até certo ponto, mais rendosa por ser explorada, quase sempre, pelos colonizadores açorianos e madeirenses. Com a evolução social do país, reduziu-se a contribuição do braço escravo para a Renda Nacional e as atividades econômicas de pesca foram perdendo, em relação às demais, seu valor primitivo.

Proclamada a República e ativado o desenvolvimento sócio-econômico do país em novas bases, levando-o, fatalmente, à industrialização de nossos dias, ficaram os pescadores em situação de miséria, de sub-emprego e de atraso cultural, comovendo quem os observa.

Dos jangadeiros do Nordeste aos pescadores da Zona de Torres, no Rio Grande do Sul, a situação é quase a mesma. Mal conseguem, com sacrifício da saúde e risco de vida, obter os mínimos para sobreviver.

Caraguatatuba, caso típico e representativo das áreas brasileiras em tais condições, presta-se, extraordinariamente, a uma experiência que nos permita avaliar até onde é possível, por meio da educação, mudar esse estado, dando às atividades econômicas das populações praieiras, maior compensação.

Até certo ponto, não há dúvida de que a situação dos habitantes do Município é uma incoerência, frente ao soberbo desenvolvimento econômico-social do Estado de São Paulo. Temos aí, nesse caso, um exemplo característico da contradição fundamental do país, apontada por Jacques Lambert, quando nos fala da presença e vizinhança, no conjunto da sociedade nacional, de duas civilizações: uma em franco desenvolvimento, moderna; outra arcaica e atrasada. Se a cidade de São José dos Campos e o Município a que ela serve de sede já podem representar o progresso, perto, a menos de duas horas de automóvel, encontramos Caraguatatuba, em condições de primitivismo social e primarismo econômico.

O valor da produção desse Município, em 1955, foi de dezesseis milhões de cruzeiros (bananas), dez milhões (pescado), novecentos e sessenta mil (tijolos), setecentos mil (milho) e um milhão (outros produtos), totalizando vinte e oito milhões seiscentos e sessenta mil cruzeiros. A receita pública (federal, estadual e municipal) alcançou sete milhões e setenta mil cruzeiros. A renda (*per capita*) no

município, em 1955, foi de cerca de três mil cruzeiros, menos de 38% da renda (*per capita*) do Estado de São Paulo, no mesmo ano. Está, pois, caracterizada uma área extremamente subdesenvolvida, encravada em outra mais rica e progressista. Não temos dúvida de que a educação, por si só, não é suficiente para desfechar o desenvolvimento econômico e as conseqüentes mudanças sociais que levam populações atrasadas a um nível superior de vida e de cultura. Isso depende, fundamentalmente, da introdução de novos meios de produção, portanto de reestruturação econômica da área, e do estabelecimento de outros métodos de trabalho. Acreditamos, apesar de tudo, que o Município de Caraguatatuba oferece condições especiais para a experiência a que visamos.

É de supor-se que as partes vizinhas e prósperas, venham a exercer influência sobre o estado de pobreza e de estagnação do litoral. A recente ligação dessa zona à do Vale do Paraíba, onde o processo de industrialização e de modernização agrícola é um fato, há de causar reflexos na situação litorânea. Isso já se manifesta no projeto que a Colônia de Pescadores Z-17 apresenta, sob a liderança dos membros do Rotary Club de São José dos Campos, cidade industrial vizinha. É, até certo ponto, o homem novo do Brasil, o pioneiro da nova fase de desenvolvimento nacional, que não se conforma com as condições de uma área arcaica e paralisada. É o homem da indústria, do comércio e da educação tecnológica, (do Rotary Club de São José fazem parte vários professores do Instituto Tecnológico da Aeronáutica), que pretende estender a populações miseráveis, mal obtendo os mínimos necessários à sobrevivência, aquilo que outras áreas do país já estão alcançando.

A iniciativa tem, portanto, virtualidades extraordinárias. Significa o interesse da população mais desenvolvida, social e economicamente, por seus irmãos pobres e vizinhos muito próximos. A par disso, o apoio franco e entusiástico dos pescadores demonstra o anseio que têm de escapar a essa situação de miséria e de incultura.

A diferença fundamental entre o projeto de Caraguatatuba e o aplicado em Leopoldina e outras áreas municipais, é que no primeiro não iniciaremos nossas atividades instalando classes primárias de emergência e outros meios de ensino.

Começaremos, diretamente, pelo Parque Primário, onde poderemos reunir várias instituições de ensino primário e complementar. As experiências que temos realizado nesses vários municípios brasileiros, representativos das mais diversas regiões do país, demonstram que a educação escolar obtém êxito mais fácil, mais evidente, quando tomada como instrumento de atividades produtivas ou de elevação do nível econômico e social dos indivíduos que dela se beneficiam.

Nas áreas onde a educação escolar não tem esse sentido funcionalista, com extrema facilidade as crianças deixam de frequentar as aulas, bem como os pais disso não fazem muita questão. Consideram o saber ler e escrever um adorno que dá à pessoa certas qualificações, sem ter, porém, caráter fundamental à vida.

Nas cidades o problema se dispõe em outros termos. Não existe a menor dúvida de que há, no Brasil, um apelo crescente por mais educação. Já nas áreas menos desenvolvidas, nas zonas rurais do Leste, do Nordeste e do Centro-Oeste, a escola tem pouca função. O trabalho primitivo, realizado por meio de técnicas arcaicas, não exige dos indivíduos senão uma certa capacidade física e uma persistência, às vezes, quase heróica para sobreviver. Ali, portanto, a escola deve assumir um aspecto essencialmente pragmático, de utilidade imediata, com a finalidade de melhorar o padrão de vida local, sendo assim entendida e aceita pelas populações a que se destina. Sem isso, ela seria algo supérfluo, possivelmente admirado, mas não desejado ou sentido como importante e necessário.

Nessas condições, o problema fundamental de uma campanha de erradicação do analfabetismo é fazer com que as escolas passem a ter maior significação para o povo, deixando de ser simplesmente a casa onde aprendem certas habilidades não essenciais, embora bonitas e decorativas. Daí a importância que nessas áreas se deve dar aos objetivos da educação, sem considerar o ponto de vista filosófico ou de teoria educacional, mas o concreto, para que sejam compreendidos e apoiados pela população a ser beneficiada. Assim, perde a razão de ser a velha escolinha isolada, em que se agrupam trinta ou quarenta crianças em torno de uma professorinha de poucas luzes, para o simples e acanhado aprendizado da leitura e da escrita. Não é dessa maneira que mudaremos a atitude da nossa gente, vivendo ainda

em estado de primitivismo econômico e social. Temos que oferecer algo que lhe dê a sensação de proveito imediato, capaz de levá-la a viver melhor, conseguindo mais do seu trabalho.

Evidentemente, isso é difícil em áreas distantes e interiores, aonde não chegam os estímulos das zonas mais adiantadas. Lá, a tarefa é enorme, dependendo, principalmente, do desenvolvimento geral do país, de rodovias, de comunicações, de alterações no próprio sistema de economia rural, de modo a mudá-lo, tomando-o mais produtivo e compensador.

Não é, porém, o caso de Caraguatatuba e de outras áreas litorâneas do país, geralmente muito próximas de centros industriais, de zonas de franca prosperidade econômica, em que se operam mudanças sociais. A esse povo é fácil oferecer exemplos concretos de libertação econômica e de progresso social e cultural. Aí não será difícil dar à escola objetivos que todos percebam, como acesso a uma melhor situação.

Em face dessas premissas, o programa de erradicação do analfabetismo toma novo aspecto, pois não pode ele ser realizado por simples escolas com a limitada função de ensinar a ler e escrever. É essa sugestão que a iniciativa do Rotary Club de São José dos Campos e da Colônia de Pescadores Z-17 nos ofereceu.

O fato de o Município de Caraguatatuba estar ligado ao grande eixo rodoviário Rio-São Paulo e à cidade industrial de São José dos Campos, e também o de ser cortado, ao longo da costa, por uma estrada de asfalto, em construção, ligando entre si os vários municípios da mesma área litorânea, cria condições excepcionais para a realização do que pretendemos. Sendo as bases econômicas da região a pesca e o cultivo da banana, atentaremos nessa realidade para organizar um sistema educacional capaz de atender àquelas funções e finalidades há pouco indicadas.

De acordo com o programa do Rotary Club de São José dos Campos e da Colônia de Pescadores Z-17, a aquisição de um terreno de 80.000 metros quadrados (parte por doação), é outro fator concreto para o início do plano. Além disso, essas mesmas entidades conseguiram dos outros órgãos do Ministério da Educação e Cultura, convênios de auxílio que já lhes garantem quatro milhões de cruzeiros para o começo dos trabalhos. Acresce, ainda, dispor-se o governo de São Paulo a cooperar

ativamente na implantação do novo método de ensino, aceitando, inclusive, a manutenção do que for realizado em Caraguatatuba pelas duas entidades, tendo em vista o projeto já exposto ao Exm^o Sr. Secretário da Educação e Cultura daquele Estado.

Há, também em Caraguatatuba, um sistema escolar primário que não podemos desprezar. É importante conhecer os seus problemas e virtualidades, a fim de, com a aprovação do Departamento de Educação de São Paulo, integrá-lo no que vai ser criada, segundo o desejo e a proposta do Rotary Club de São José dos Campos e da Colônia de Pescadores Z-17.

A sugestão apresentada pelas citadas entidades pretendia a criação de uma escola primária de artes industriais. Os termos do documento trazido ao nosso conhecimento são bastante objetivos. Visam a uma escola que transcenda os mínimos de suas atribuições, proporcionando, às crianças, iniciação em atividades artesanais, de acordo com o sexo e as aptidões de cada um, e ainda orientação moral, social e cívica, aspirando à formação integral do educando e ao reconhecimento do seu valor humano.

Partindo dessa proposta, achamos realizável, mediante a organização de um parque escolar primário nas terras da Colônia de Pescadores Z-17, próximas da cidade de Caraguatatuba, uma experiência educacional de consequências benéficas para todo o Município e, quiçá, para os que são vizinhos. Em resumo, a idéia fundamental é preparar uma grande unidade escolar, cujas sub-unidades sejam capazes de prestar às crianças, entre 7 e 14 anos, uma educação tão completa quanto possível para a vida em sociedade. Essa unidade deveria condicionar, por uma reorientação adequada, todo o sistema escolar de Caraguatatuba e áreas adjacentes.

A primeira sub-unidade do Parque Escolar Primário seria a escola elementar de quatro anos. Ela não se limitaria a transmitir, apenas, os conhecimentos já tradicionais em seu currículo: leitura, escrita, cálculo e noções de coisas. Estes teriam relação estreita com atividades manuais, relacionadas, por sua vez, a outros trabalhos comumente praticados em comunidades praianas: tecelagem, feitura de cestos, tecedura de redes, modelagem (explorando motivos locais), desenho

espontâneo, desenho orientado, artefatos de madeira, de barro, etc. Não os motivaria qualquer interesse profissional. Teriam a finalidade de habilitar as mãos e ao mesmo tempo ativar a inteligência, harmonizando-as aos demais exercícios escolares. Sabe-se que atividades desse tipo podem dar motivação mais atraente aos estudos, comuns, como a leitura, a escrita e o cálculo, além de exigirem maior aprendizagem de ciências físicas e naturais e maior expressão oral e escrita. Ao mesmo tempo seriam desenvolvidos os trabalhos em grupo, compatíveis com a idade dos alunos, despertando-lhes o espírito de cooperação e de solidariedade humana, básico na organização do estado democrático. Não excluiríamos, tampouco, num falso neutralismo, a prática de atividades religiosas no setor da educação social e moral. A religião, tem, para as sociedades humanas, existência tão verdadeira como a das manifestações físicas que nos cercam. Ignorá-la, é desprezar uma realidade. As práticas religiosas conduzem o comportamento coletivo para altos fins sociais e morais, não implicando, porém, em sectarismo ou em favorecimento, de um credo ou seita.

A segunda sub-unidade do Parque Escolar Primário seria a escola complementar, onde se desenvolveriam os exercícios culturais dos alunos. Num nível pré-secundário eles se submeteriam, através de trabalhos em oficinas, à sondagem concreta e objetiva de pendores e aptidões para atividades profissionais.

Os trabalhos manuais se distribuiriam de modo a permitir que todos os alunos praticassem um pouco de cada ofício, próprio da área onde se localizasse a escola. Não seria, ainda, uma preparação profissional. O objetivo é levá-los a conhecerem as profissões mais comuns do lugar e as técnicas que proporcionam, imediatamente, melhor rendimento econômico, mostrando-lhes as vantagens de sua aplicação, desde que seja cientificamente orientada. O problema fundamental, nesse tipo de educação, é criar ambiente favorável à mudança tecnológica, à aplicação de conhecimentos, ciências e melhores métodos de produção e trabalho.

A escola complementar, assim, teria ainda uma função formativa, complementando aquela iniciada na escola primária. Daí a razão do seu nome. Seria também, como já expusemos, um instrumento para sondar aptidões e

tendências, permitindo aos professores e diretores orientar os alunos na escolha de uma profissão.

Naturalmente, a escola complementar não se caracterizaria, apenas, por esse tipo de atividades oficinais. Estas absorveriam a maior parte do tempo, mas seriam acompanhadas e vitalizadas pelo ensino restrito de matérias culturais e por atividades sociais de nível mais elevado. Os alunos teriam maior responsabilidade, maior iniciativa nas organizações de grupo e nas realizações recreativas. Seria repetida a experiência de Leopoldina, com as adaptações necessárias, atendendo às peculiaridades sociais, econômicas e culturais da área de Caraguatatuba.

Aí também, a exemplo do que se realizou em Leopoldina, a escola complementar deveria distinguir as habilidades e pendores inerentes aos sexos. Considerando a natureza psico-biológica do homem e da mulher é que se procurou introduzir, no seu programa, atividades profissionais adequadas aos interesses e possibilidades de cada um. A idade própria para essa escola (12 e 13 anos), já revela, perfeitamente, essas diferenças. Na sociedade atual, as atividades femininas e as masculinas se complementam, sem que haja qualquer preponderância. Ambos, com funções biológicas e sociais próprias, tem, como pedras basitares, a mesma importância e responsabilidade pelo bem estar comum.

Todas as atividades da escola complementar, tanto as de oficina, como as de aprendizagem de matérias e as de sentido cultural e social, constituirão um processo, na formação do indivíduo para a sociedade moderna, não se cuidando, porém, de nenhuma especialização. É conveniente, portanto, que a totalidade dos alunos, alternada e sucessivamente, por meio de projetos e unidades de ensino, participe de todos os tipos de trabalho, quer nas oficinas ou em outros ambientes, a fim de, assim, adquirirem um mínimo de conhecimento concreto, objetivo e realmente vivido. Também, por meio de observação adequadamente controlada ou registrada, poderemos ter recursos para definir as possibilidades vocacionais de cada um, quando se destinarem à escola de aprendizagem ou a outras de ensino pós-primário.

Finalmente, uma terceira sub-unidade seria instalada para o aprendizado industrial de dois anos. Este, com sentido claro e definidamente profissional, objetivaria fornecer aos alunos os instrumentos tecnológicos que lhes proporcionassem uma profissão socialmente útil e individualmente satisfatória, resultando na elevação do nível de vida da população praiana que focalizamos.

O ensino industrial se relacionaria, estreitamente, com as atividades econômicas primárias da região: a pesca e a fruticultura. A pobreza dos nossos pescadores resulta, principalmente, da tecnologia atrasada que usam. A complementação industrial lhes daria muito maior rendimento, além de contribuir para melhor dieta alimentícia de outras áreas, tanto vizinhas como afastadas.

A industrialização do pescado é uma imposição do Brasil contemporâneo. Traz, como consequência, não apenas a elevação econômica das populações que exploram a pesca, mas também um processo de enriquecimento generalizado, quer econômico, quer bio-social.

Não julgamos conveniente instalar no campo do próprio Parque Primário, a escola de aprendizagem industrial. Esta, como profissionalização dos alunos que saem da escola complementar, não terá as mesmas características das unidades anteriores. Oferecerá, mais propriamente, um ensino técnico de nível ainda elementar, com a finalidade, porém, de formar trabalhadores semi-especializados, com tecnologia mais evoluída e produtiva, atendendo ao desenvolvimento das atividades locais. É aconselhável que ela se relacione de perto com a indústria da pesca e com a fruticultura, mediante os seguintes processos:

- a) Racionalização da pesca e cultura de árvores frutíferas, aí incluída a bananeira;
- b) Adoção racional de meios ou instrumentos para essas atividades primárias;
- c) Iniciação dos alunos nas indústrias derivadas, como a de frigorificação do pescado e de frutas, nas de tratamento da produção para conserva, obtenção de sub-produtos, etc.

É tarefa difícil para quem não se especializou no assunto nem possui informações completas, prever o desdobramento que pode resultar das atividades primárias, quando convenientemente racionalizadas.

A escola de aprendizado industrial, relacionada com a indústria da pesca e com a fruticultura, seria uma etapa do nosso projeto que iniciáramos posteriormente, talvez dentro de dois anos. Por enquanto, nos restantes meses de 1960 e durante o ano de 1961, preocupar-nos-emos com os seus primórdios e com as atividades que lhes são correlatas, já sumariamente indicadas.

As três grandes sub-unidades, constituindo a escolarização pretendida, teriam, portanto, a seguinte duração: quatro anos para a escola primária, dois anos para a complementar e dois para a de aprendizagem industrial. Organizado, assim, o sistema, apresentaremos à população pobre, composta de pescadores e plantadores das áreas rurais do litoral paulista, uma escola com objetivos definidos que eles, facilmente, aceitarão como úteis e de interesse ao seu próprio bem estar. Ao mesmo tempo, relacionando as atividades escolares às economicamente básicas da região, desde o curso primário à aprendizagem industrial, teremos a oportunidade de oferecer-lhes um exemplo concreto da influência que a educação exerce no desenvolvimento econômico dos que a recebem.

Esse sistema, baseado no Parque Escolar, não se isolaria das outras escolas, existentes no Município e em suas áreas vizinhas. Partindo dele, orientado por ele, por seus técnicos e professores, todo um plano de assistência e orientação escolar seria preparado, de forma a produzir efeito sobre o ensino vigente, renovando-lhe os currículos, levando-lhe a perspectiva de desenvolvimento das atividades manuais e sociais que a experiência do Parque tornasse aconselhável, como capaz de vitalizar a instrução primária, em geral.

O Parque Primário teria a característica de uma grande central de educação, da qual se irradiariam consequências reformadoras ou renovadoras para todas as escolas da vizinhança. Com esse intuito, é indispensável que ele possua um corpo de orientadores educacionais, para a função de visitar escolas das redondezas, levando aos seus professores orientação pedagógica e didática, resultado de ensaios já aprovados.

Finalmente, é preciso considerar as possibilidades locais para atendimento, nas diferentes sub-unidades, de um número máximo de crianças. Acreditamos não ser necessário retirar alunos das escolas que ofereçam assistência educacional

regular. Admitimos como regular aquela que cumpre, pelo menos, quatro horas diárias de atividades educacionais. Apenas as escolas primárias com um ou dois turnos são capazes de proporcionar isso. As que funcionam em três ou mais deverão ser reorganizadas, reduzindo-os a dois, de quatro horas diárias, no mínimo.

Acreditamos que as crianças atendidas pelas escolinhas isoladas estejam, na maioria, com escolarização inoperante, instruídas por professores incompetentes. Conviria, portanto, que fossem extintas e seus alunos transferidos para a escola do Parque. Na medida do possível, aproveitar-se-iam seus professores, submetendo-os a processos especiais de treinamento e preparação para as novas tarefas didáticas.

O projeto apresentado pelo Rotary Club e pela Colônia de Pescadores Z-17 prevê a criação de um internato para as crianças das áreas mais distantes do Município. Achamos que isso, além de encarecer a construção e o equipamento, separa a criança de seu ambiente natural. Este, embora pobre, nos interessa extraordinariamente, porquanto, através da educação, nele pretendemos interferir. Julgamos, pois, que o melhor sistema seria o de semi-internato, sendo as crianças transportadas de manhã para a escola e recambiadas à tarde. Subentende-se, então, a necessidade de transporte escolar.

Parece-nos que, Caraguatatuba já possibilita esse recurso. Fizemos menção, há pouco, ao sistema rodoviário do Município que, salvo maiores esclarecimentos, proporciona condições favoráveis. Uma vez o transporte instituído, os ônibus recolheriam as crianças ao longo das rodovias principais, em pontos pré-determinados. Essa solução é amplamente adotada em vários países desenvolvidos. Hoje, praticamente, já não existem as escolinhas de um só professor, frequentadas por turmas heterogêneas de alunos, quanto à idade e ao aproveitamento, carecendo de condições satisfatórias para uma aprendizagem adequada e progressista.

A falta de meios que possibilitem a medida indicada tem levado a Campanha de Erradicação do Analfabetismo a desenvolver esforços, no sentido de proporcionar às referidas escolinhas, melhores instalações e melhores professores,

nos municípios onde operamos. O êxito, porém, tem sido parcial e não justifica os investimentos feitos.

A escola primária, reunindo maior grupo de alunos e de professores, é capaz de desenvolver certas práticas que, na escola de uma só classe, isolada, se tornam irrealizáveis

O conjunto arquitetônico que formará o Parque Primário de Caraguatatuba, atendendo às necessidades da área, já foi estudado em sua forma preliminar, e as construções deverão ser iniciadas no mês de setembro de 1960. É suficiente para abrigar, num regime de semi-internato, seiscentas a oitocentas crianças na escola primária e trezentas a trezentas e cinquenta na escola complementar. Suas unidades são constituídas de: um bloco de administração, com, aproximadamente, 1.200 metros quadrados de área coberta, útil; uma escola primária, com biblioteca, 20 salas de aulas, com uns 60 metros quadrados cada, instalações complementares, estimando-se o total em 1.400 metros quadrados de área útil; bloco de oficinas para a escola complementar, com todas as instalações necessárias, perfazendo, aproximadamente, 1.200 metros quadrados de área útil; bloco de escola-classe complementar, compreendendo 10 salas de aula e outras instalações, num total aproximado de 500 metros quadrados; bloco para atividades sociais, compreendendo auditório, biblioteca, salas de recreação, salas para atividades sociais dirigidas, totalizando perto de 1.500 metros quadrados. O conjunto da área total construída, dentro do plano previsto, será de aproximadamente, 7.000 metros quadrados, incluindo instalações não mencionadas, mas absolutamente necessárias.

Para a execução do projeto descrito distinguimos duas fases principais. A primeira se refere à sua elaboração definitiva e a construção do conjunto arquitetônico, bem como à instalação das duas grandes sub-unidades e serviços conexos, requerendo um pequeno grupo de trabalho, constituído de pessoas interessadas e competentes. A segunda fase seria a realização efetiva da parte educacional propriamente dita e sua direção técnico-científica, exigindo posterior criação de um corpo administrativo e de controle, com caráter permanente.

Assim, até que as escolas sejam definitivamente estabelecidas e comecem a

funcionar, um grupo restrito, representativo das entidades empenhadas no assunto, parece a melhor solução. Por meio de reuniões poder-se-á criar um ambiente de compreensão e entendimento, facilitando as decisões necessárias ao transcurso dessa primeira fase. Essa equipe já foi instalada e está em pleno funcionamento, providenciando para que as obras se iniciem logo que a Campanha disponha dos recursos consignados pelo Orçamento da República para o exercício de 1960. Compõe-se dos seguintes elementos: um representante da Colônia de Pescadores Z-17; um representante do Rotary Club de São José dos Campos, um professor do Instituto Tecnológico da Aeronáutica; um representante da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; um representante do Ministério da Educação e Cultura, a ser designado pela direção da Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

Com o presidente, o secretário e o tesoureiro já designados, o Grupo responderá por todas as etapas da primeira fase do projeto, inclusive pela aplicação dos recursos ao órgão a que estiver sujeito o Centro Piloto de Caraguatatuba: Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura ou Tribunal de Contas da União.

O Grupo de Trabalho encarregou-se, também, de discutir, emendar ou aprovar o plano acima, observando as peculiaridades de Caraguatatuba, o que permite ao projeto de construções a necessária dimensão. Nas etapas posteriores a essa fase, o Grupo de Trabalho disporá de funcionários para serviços de escritório e de contabilização, em face das indispensáveis atividades burocráticas, impostas pelos regulamentos públicos de aplicação de verbas e outras exigências.

Para a execução do plano, o Grupo redigiu, de comum acordo com o Ministério da Educação e Cultura e com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os convênios necessários, já em vigor.

Os contatos mantidos com autoridades e entidades privadas do Município de Caraguatatuba e do Estado de São Paulo, têm proporcionado a obtenção de facilidades para o baixo custo do empreendimento e eficiência das soluções que estão sendo adotadas. Incumbiu-se, ainda, o Grupo, de estruturar o plano administrativo do futuro sistema escolar, de instalá-lo e empossar os órgãos diretores. Inclui-se nessas prerrogativas, o recrutamento e posterior redenção

de candidatos aos cargos docentes das escolas.

Os diferentes sub-projetos que decorrem do principal são confiados a especialistas que, depois de estudá-los e redigi-los, apresentam-nos ao Grupo de Trabalho para nova discussão, emenda e aprovação final.

O coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo tem parte ativa em todas as deliberações, e, quando estiver em Caraguatatuba ou em São José dos Campos, participará das reuniões, manifestando-se nas discussões e debates dos assuntos focalizados, sem ter, porém, direito a voto. Cabe-lhe, no entanto, a facilidade de vetar, caso as decisões aprovadas ofendam os convênios assinados e a legislação vigente.

A filosofia administrativa em que se apoia o caráter dessa administração, reside no princípio, já positivado em estudos sociológicos, de que os mais interessados em uma iniciativa são os mais capazes de sua execução e de seu controle, desde que sejam tecnicamente orientados.

A Campanha de Erradicação do Analfabetismo está particularmente empenhada em que o Grupo de Trabalho obtenha êxito, conduzindo a bom termo a tarefa que lhe é entregue. Seu exemplo, levado a outras partes do Brasil, há de servir para que a ingente missão de administrar o sistema educacional possa contar com a colaboração das elites, que, no país, respondem pelos diversos setores, de natureza oficial ou particular.

Os técnicos e especialistas de educação, nesse processo administrativo e de controle, serão os assistentes, aqueles que terão a incumbência de esclarecer, de expor a possibilidade de uma iniciativa, de propor recursos que atendam aos anseios do povo e das elites. A tarefa propriamente executiva ficará a cargo dos mais interessados nos seus objetivos.

CAPÍTULO VI

O Projeto de Escolas-granjas

Considerando, ainda, a experiência que ora se realiza em Leopoldina, para extensão e complementação do ensino primário urbano, admitimos que muitas das nossas áreas rurais poderiam receber o benefício de tal amplitude. Daí a conjectura de um tipo especial de complementação que atenda às suas condições, possibilidades e limitações naturais.

As escolas-granjas que fossem construídas pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo teriam os seguintes escopos:

a) Valorizar os estudos primários dos menores que vivem na área rural, complementando-os de modo a constituírem um ciclo integral de escolarização elementar, com fim próprio, econômico, social, cívico e cultural;

b) Preparar as crianças profissionalmente e, ao mesmo tempo, dotá-las dos mínimos culturais indispensáveis à vida rural de nossos dias, numa sociedade que se industrializa e se transforma rapidamente, impondo, assim, à produção agropecuária, tecnologias progressivas e de base científica;

c) Completar a formação moral e cívica daqueles que as frequentarem, atentando na cultura brasileira, suas alternativas, variações e especializações na região em que se localizar cada escola-granja.

Para os fins acima estabelecidos, cada escola-granja disporia de:

a) Áreas para práticas agrícolas;

b) Estábulos, pocilgas e aviários;

c) Oficinas para conserto de instrumentos de trabalho;

d) Recursos materiais para pequena indústria rural;

e) Escola-classe para o ensino de conhecimentos gerais e outros, elementares, de agro-pecuária;

f) Instalações adequadas para estudos e práticas recreativas, sociais e cívicas e, em caráter facultativo (de acordo com a decisão dos pais ou responsáveis), para os de prática religiosa;

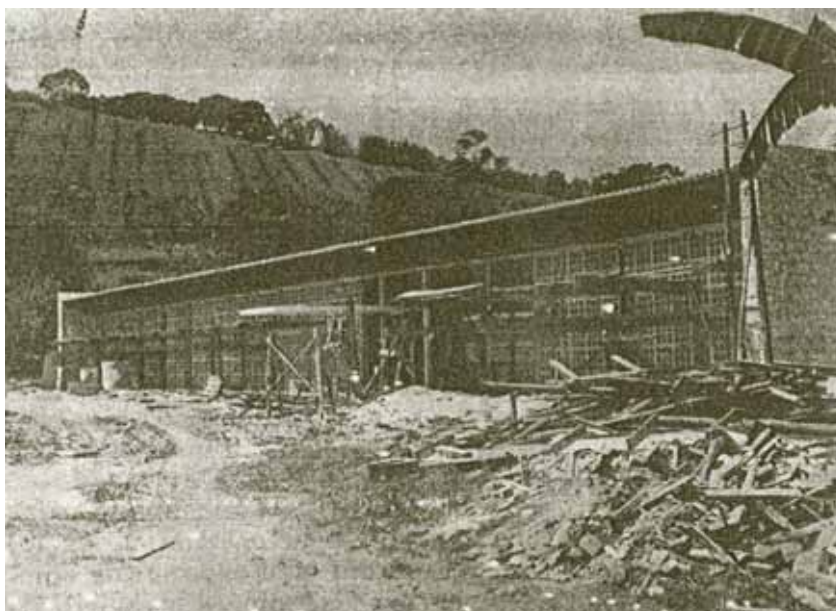
g) Alojamento para alunos (em regime de semi-internato), atendendo à

alimentação, ao repouso e eventuais tratamentos de saúde.

Os objetivos econômico-sociais e econômico-profissionais da escola-granja devem ser alcançados pela iniciação dos alunos nas seguintes atividades: agricultura; criação de animais; aproveitamento de produtos agrícolas e animais com os recursos previstos.

Todos os trabalhos planejados terão sempre, por base, o conhecimento que os alunos devem ter dos meios e instrumentos necessários à sua execução, resultando em atitude inteligente e racional diante de cada aprendizagem prática.

Os estudos e as funções recreativas, sociais e cívicas compreenderão, entre outras: esportes; dramatização da história brasileira e local; música e canto; festas cívicas, religiosas e locais (de cunho folclórico); exposições de trabalhos.



Nos 15 municípios em que o Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo foi instalado até agosto de 1960, as construções escolares continuam em ritmo crescente. Já 60.000 m² foram construídos, aplicando a CNEA nessas obras o total de 88 milhões de cruzeiros. Entre 1960 e 1961 essa área construída deverá ser triplicada. Foram escolarizados pela CNEA 80 mil crianças, 12 mil adultos e 2 mil professores rurais. Cumpridos os planos de 1960, teremos 100 mil crianças, 40 mil adultos e 10 mil professores atendidos pelas instalações escolares da CNEA.

Para a ampliação dos estudos primários e introdução rudimentar nos conhecimentos técnico-científicos, básicos à agropecuária e à pequena indústria

rural de produtos vegetais e animais, a escola-granja manterá classes escolares, ministrando: linguagem, cálculo elementar aplicado às atividades rurais, noções de ciências naturais (meteorologia elementar, preliminares de botânica e zoologia aplicada, estudo elementar de solos, etc.), desenho primário de instrumentos, desenho projetivo de instalações e habitações, aplicações práticas de geometria elementar, uso de escalas e convenções, higiene rural e doméstica.

A escola-granja montará um laboratório de experiências educacionais, permitindo apurar princípios e normas de ensino primário complementar, para aplicação e verificação em todas as áreas rurais do Brasil. Será seu intento dar, a essas escolas primárias, maior extensão educativa e maior capacidade de formação cultural, econômica, social e cívica da população de 7 a 15 anos. Na qualidade de laboratório, não pode reger-se por normas e regulamentos rígidos, para que tenha liberdade de fazer alterações diante de cada resultado. As sugestões contidas nesse plano, quanto a instalações e organização, tem, pois, o caráter de “Plano Piloto”, devendo ser modificadas e aperfeiçoadas conforme a experiência aconselhar.

Administrativamente, a título de ensaio, a escola-granja disporá de uma diretoria e de um conselho técnico. Aquela deverá ser constituída de um diretor geral, um diretor agrônomo, um diretor de alunos e um secretário executivo.

O diretor geral, além de comandar e orientar a instituição, ficará incumbido da direção específica das suas atividades recreativas, sociais e cívicas.

O diretor agrônomo terá o encargo de, com a supervisão do diretor geral, reger, controlar e orientar a aprendizagem agro-pecuária, industrial rural e de conhecimentos gerais.

O diretor de alunos, também sob o controle do diretor geral, ficará encarregado de dirigir, fiscalizar e orientar os alunos, educacionalmente e no seu comportamento escolar, responsabilizando-se pela administração das instalações e serviços de refeitório, enfermaria e outros de assistência.

O secretário executivo responderá pela administração do pessoal subalterno, pela secretaria e pela contabilidade da escola-granja.

O conselho técnico, composto de professores das diferentes unidades da escola-granja, terá a missão de estudar os diversos projetos (a executar e os já em

execução), quer de natureza docente ou administrativa, considerando os objetivos educacionais da escola-granja. Apresentará pareceres que, depois de apreciados pela diretoria, serão postos em execução, com as alterações e reajustamentos necessários. No caso de rejeição ou de modificação parcial das medidas recomendadas, a diretoria e o conselho técnico farão reexame do assunto em sessão plena.

O regimento interno de cada escola-granja será organizado pela primeira diretoria e pelo primeiro conselho técnico, tão logo eles se constituam e se instalem, devendo obedecer às recomendações e à orientação do Plano Piloto e ao que, posteriormente, for aconselhado pela coordenadoria da Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

O conjunto de estabelecimentos que formam cada escola-granja, salvo condições meteorológicas e climáticas específicas de cada área, funcionará de 15 de março a 15 de dezembro de cada ano, sem interrupção.

O horário das atividades práticas, docentes, sociais, culturais e recreativas será executado, das 8 às 17 horas, exceto em certas condições, determinadas por peculiaridades locais.

Poderão matricular-se na escola-granja os menores residentes em áreas, que tenham de 11 a 15 anos e pertençam a famílias cujos proventos resultem de atividades econômicas primárias (agricultura, pecuária e extrativismo vegetal). Também é condição terem frequentado escola primária e saberem ler, escrever e efetuar as quatro operações aritméticas fundamentais. O conhecimento de leitura será apurado por meio de um trecho simples, impresso, de nível de segunda ou terceira série primária. A prova escrita constará de um ditado do mesmo alcance e efetuação das quatro operações.

Serão admitidos os candidatos que satisfaçam as condições mencionadas e residam numa área de três quilômetros de raio, tendo a escola-granja como centro. Assim também os residentes até três quilômetros de distância das estradas percorridas regularmente pelo transporte de que a escola-granja possa dispor.

Aqueles alunos que, à época da primeira matrícula, tiverem 11 e 12 anos

de idade, terão uma escolarização complementar de três anos; os de 13 ou mais, apenas de dois anos e os que tiverem mais de 15 anos e meio não poderão ingressar.

Será exigido, para a matrícula, o certificado de registro civil de nascimento. Caso o candidato não tenha sido registrado, a escola aceitará como válida a declaração dos pais ou responsáveis, tomada a termo e devidamente testemunhada, quanto à idade, filiação e lugar de nascimento. Providenciará, em seguida o registro civil do menor, de acordo com a legislação vigente.

Aos alunos que, em virtude da idade (11 e 12 anos), se destinarem a um curso de três anos, dar-se-á, no primeiro, maior ênfase às atividades de ensino em classe, às sociais e recreativas, e menor realce aos trabalhos agro-pecuários. Os de 13 a 15 anos que se encaminham a um curso de dois anos, terão, tanto no primeiro como no segundo, maior tempo dedicado à agro-pecuária. Quando a escolarização for integral, os alunos depois de completarem o primeiro ano de estudos seguirão o mesmo regime dos outros que alcançam dois anos de curso.

Os programas das diferentes práticas e atividades deverão ser organizados pelo sistema de unidades correlacionadas, objetivando temas e assuntos de significado sócio-econômico e cultural para as áreas rurais. Definida a série de temas ou assuntos, organizar-se-á, para cada um, o programa a ser cumprido pelos diversos setores, quer de agro-pecuária, de ensino em classe ou recreativo e social, entrosando-os e relacionando-os para o fim determinado. Serão sub-unidades da unidade geral indicada em cada um dos temas que constituem o programa único da escola.

Todas as atividades docentes e discentes terão por base metodológica a cooperação de indivíduos e grupos, recomendando-se o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho em conjunto, associadas a desenvolvimento de projetos.

As práticas e a aprendizagem em campo (agricultura, pecuária, avicultura, indústria rural, etc.) deverão ocupar 50% do tempo disponível; a de extensão, complementação e aquisição de conhecimentos, 30%; as recreativas, sociais, cívicas e religiosas os restantes 20%, tanto para os alunos com dois anos de escolarização a cumprir como para os outros que, destinados a três anos, já

completaram o primeiro. Nesse, as tarefas serão assim distribuídas: 30% do tempo em atividades de campo, 40% nas de classe e 30% em outras: recreativas, sociais, cívicas e religiosas.

Para as diversas práticas, os horários deverão ser, em cada semana, tão flexíveis e variáveis que possam atender às exigências didáticas recomendadas, sem desrespeito ao disposto acima.

Os fins técnico-pedagógicos do projeto em vista exigem que os professores e diretores das escolas-granjas realizem constantes seminários de estudos e planejamentos, objetivando cumprir do melhor modo a orientação aqui contida.

CAPÍTULO VII

Síntese conclusiva das experiências

Descrevemos, do modo mais sumário possível, todas as experiências, já postas em prática, formuladas pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura. Podemos, assim, tecer algumas considerações sobre o problema ao qual nos dedicamos: eliminar do Brasil as raízes do analfabetismo. Não diremos que só êxitos temos obtido, com perspectivas de pronta solução. Tudo que de real e concreto colhemos, demonstra estar a educação fundamental do povo brasileiro e a elevação do seu nível cultural, na dependência de outros fatores, além dos meramente educacionais.

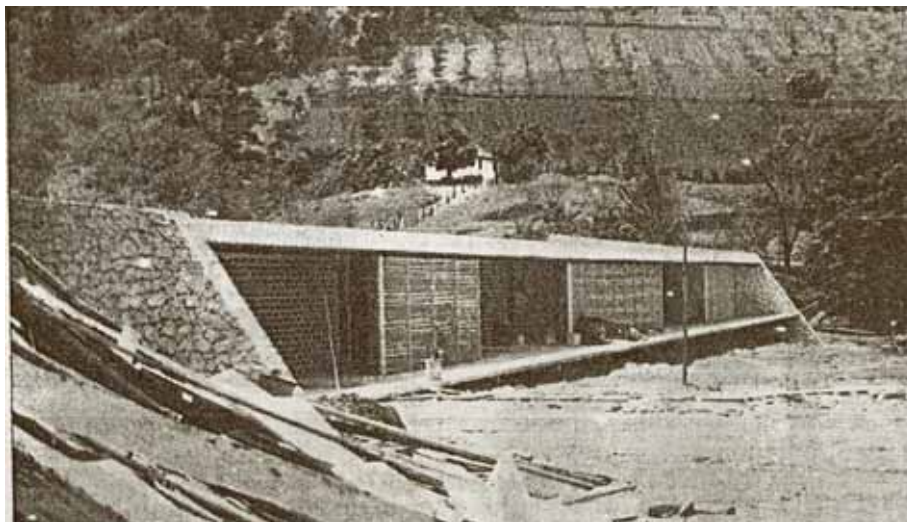
O assunto é complexo, difícil, e o demonstramos com suficiente clareza em nosso recente livro: Educação e Desenvolvimento no Brasil.

Reunindo as experiências já realizadas, de modo intensivo, em oito municípios e iniciadas em dois outros (Leopoldina, Timbaúba, Catalão, Júlio de Castilhos, Picuí, Macaé, Santarém, Benjamin Constant, Guajaramirim e Caraguatatuba), podemos traçar a seguinte ordem de proposições:

1. O primeiro obstáculo que intercepta a ampliação do sistema de ensino primário no Brasil é o dos prédios escolares. Geralmente, a escola do interior é mal instalada, sem as condições indispensáveis ao bom funcionamento de uma classe. Sugerimos, como solução, uma arquitetura regional que, aproveitando elementos locais para a construção e mão de obra, possa tornar a edificação menos dispendiosa e os investimentos adequados às possibilidades da atual conjuntura econômico-financeira do país. Nas áreas próximas aos grandes centros industriais, o prédio pré-fabricado pode resolver, não só a questão do preço como também a urgência da instalação.

Nesse setor, já nos foi dada oportunidade de resolver problemas que não eram da alçada da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Atendendo a determinações do Sr. Ministro da Educação e Cultura, fizemos, rapidamente, a ampliação e o alojamento de uma seção do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro,

também do Colégio de Aplicação da Escola Nacional de Filosofia e da Escola Normal de Curvelo (Minas Gerais), além de outros.



Por toda a parte, onde o CNEA se instala, escolas simples, confortáveis, de construção rápida e barata são erguidas.

2. Não basta, porém, o prédio escolar, satisfatoriamente construído e equipado. Importa, outrossim, que professores capazes se ponham à frente do ensino, de modo a realizá-lo com eficiência, valendo-se de uma didática moderna e adaptada às condições culturais das diversas áreas brasileiras. Para isso, o primeiro passo é levar o magistério em exercício a libertar-se do cerco que lhe é criado por leis, portarias, regulamentos, circulares e outros documentos escritos, cuja finalidade é prescrever a ação e controlar o ato. O magistério só será eficiente se tiver, em certo grau, liberdade de iniciativa e ao mesmo tempo responsabilidade didática. A par disso é importante prepará-lo e exercitá-lo para essa responsabilidade, grande fator de vitalização dos processos educacionais da escola.

3. Nas áreas rurais, em virtude das baixas condições econômicas, sociais e de cultura, é difícil a obtenção de professores normalistas. O único recurso é preparar, em caráter de emergência, elementos que residindo nas proximidades das novas escolas, nelas possam exercer o magistério, desde que para isso sejam convenientemente preparados.

4. A falta de transportes e uma população camponesa que se desaglomera

em grandes extensões, sem condição de vizinhança, dificulta a missão da escola. Quando o desenvolvimento do país puder proporcionar um melhor sistema de rodovias, então será possível instituir transporte especial que conduza as crianças dos lugares mais distantes para escolas bem instaladas, onde se possam concentrar maiores recursos didáticos, favorecendo adequada assistência. Situar-se-ão essas escolas, de preferência, nas vilas ou pequenas cidades, de modo a propiciar-lhes ambiente mais amplo, pela participação geral dos habitantes nos interesses escolares. Tornar-se-ia possível, também, a extensão do currículo, a exemplo dos planos traçados para Caraguatatuba no Estado de São Paulo.



As vezes a CNEA vê suas obras dificultadas pela carência de transportes, mas a boa vontade local tudo resolve.

Nem sempre se encontram no interior elementos necessários às construções locais. Mas o nosso caboclo, que tudo aprende, improvisa a fabricação desses elementos.



5. As condições estabelecidas nos quatro itens anteriores explicam as limitações da Campanha de Erradicação do Analfabetismo nos municípios onde opera. Naqueles em que já atua há mais de seis meses, as matrículas duplicaram, pois em oito dos dez municípios foram matriculadas, exclusivamente pela Campanha, mais de 24.000 crianças que, somadas a outras 20.000 já com frequência regular, perfazem um total superior a 44.000 alunos em escolas primárias.

Nesses municípios, entretanto, existem aproximadamente 60.000 crianças em idade de escolarização. Resta-nos, assim, atender ainda a umas 16.000, das quais talvez 5.000 obtenham matrícula no decorrer de 1960. Cerca de 12.000 crianças, ou seja 20% do total, ficarão, por enquanto, sem assistência escolar, pois as condições de moradia, as distâncias que as separam dos locais indicados como acessíveis, são de ordem a impedir uma frequência satisfatória. É provável que, em alguns desses municípios, principalmente nos de Leopoldina, Catalão, Timbaúba e Júlio de Castilhos, seja instituído o transporte escolar, proporcionando ensino a todas as crianças em idade apropriada. Nos municípios da Amazônia esse meio é praticamente impossível, por serem as distâncias enormes e os transportes de natureza exclusivamente fluvial.

6. Embora nesses oito municípios já tenhamos instalado umas 400 novas salas de aula e construído, até julho de 1960, prédios com área útil coberta de 40.000 metros quadrados, ainda são grandes as nossas necessidades, pois muitas classes funcionam em salas cedidas provisoriamente e em precárias condições pedagógicas. Sanar tais lacunas exige maiores recursos. Os investimentos que a extensão da escolaridade primária no Brasil requer são muito pesados. Se a despesa média em cada um dos municípios já referidos alcança perto de Cr\$8.000.000,00 anuais, só podemos aplicar em prédios escolares no máximo Cr\$3.500.000,00, destinando-se o restante ao pagamento de professores, à compra de material escolar, assistência didática às diversas escolas, treinamento de professores, etc.

7. Com base na experiência já realizada, concluímos serem necessários Cr\$30.000.000.000,00 para a escolarização de dez milhões de crianças, pois o

custo médio de aluno por ano não pode ser inferior a Cr\$3.000,00, sendo o professor remunerado a Cr\$5.000,00 mensais, salário reconhecidamente insatisfatório.

O cálculo de dez milhões de crianças em escolas primárias fundamenta-se na determinação da faixa etária de 7 a 12 anos, calculada pelo Censo de 1950, admitindo-se que a atual população do Brasil seja de cerca de 67.000.000 de habitantes.

8. Finalmente, a clareza dos dados colhidos nos permite afirmar que a alfabetização de adultos e adolescentes não poderá ter o êxito esperado, principalmente por aqueles que, através de mobilização nacional, pretendem recuperar os 40 a 50% dos brasileiros de mais de 10 anos de idade, vivendo, ainda, no obscurantismo.

O processo comum de alfabetizar em classes especiais não é capaz de atrair a totalidade dos que necessitam dessa escolarização de emergência. Buscam-na apenas 30%, predominando os de menos de 30 anos que, no total das matrículas, correspondem a 80%. Daí ratificarmos o nosso parecer, enunciado já nos primeiros estudos para a elaboração do projeto Piloto, quando dissemos que a erradicação do analfabetismo se subordina, principalmente, ao problema de escolarização primária de crianças. O ensino a adolescentes e adultos pode ter, apenas, o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo do nosso país. A mais importante tarefa educacional a ser realizada pelo Governo ainda é a do ensino primário generalizado, à qual se seguirá, necessariamente, a de extensão dessa escolaridade, oferecendo, ao maior número possível de crianças, uma permanência mínima de seis anos nos bancos escolares.