

## PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO RURAL \*

V. L. GRIFFITHS

## PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: FUNÇÃO DO CONSULTOR \*\*

ADAM CURLE

(\*) Traduzido por Leonidas Gontijo de Carvalho do original em inglês "The Problems of Rural Education". Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPÉ), na série Fundamentos do Planejamento Educacional. Copyright © UNESCO, 1968. Reprodução proibida.

(\*\*) Traduzido por Leonidas Gontijo de Carvalho do original em inglês "Educational Planning: the Adviser's Role". Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPÉ), na série Fundamentos do Planejamento Educacional. Copyright © UNESCO, 1968. Reprodução proibida.

## FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

### Títulos da Série

1. Que é planejamento educacional?  
*P. H. Coombs*
2. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social  
*R. Poignant*
3. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos  
*F. Harbison*
4. O planejamento e o administrador educacional  
*C. E. Beeby*
5. Contexto social do planejamento educacional  
*C. A. Anderson*
6. Custos dos planos educacionais  
*J. Vaisey, J. D. Chesswas*
7. Problemas da educação rural  
*V. L. Griffiths*
8. Planejamento educacional: função do consultor  
*Adam Curle*
9. Aspectos demográficos do planejamento educacional  
*Ta Ngoc Chau*
10. Análise do custo e das despesas da educação  
*J. Hallak*
11. A profissão de planejador educacional  
*Adam Curle*
12. Condições para o êxito no planejamento educacional  
*G. C. Ruscoe*
13. Análise de custo-e-benefício no planejamento educacional  
*Maureen Woodhall*
14. Planejamento educacional e juventude desempregada  
*Archibald Callaway*
15. Política de planejamento educacional nos países em desenvolvimento  
*C. D. Rowley*
16. Planejamento educacional para uma sociedade plural  
*Chai Hon-Chan*
17. Planejamento do currículo para escola primária em países em desenvolvimento  
*H. W. R. Hawes*
18. Planejamento de assistência educacional para a segunda Década de Desenvolvimento  
*H. M. Phillips*
19. Estudo no estrangeiro e desenvolvimento educacional  
*William D. Carter*
20. Planejamento educacional realístico  
*K. R. McKinnon*
21. Planejamento educacional e desenvolvimento rural  
*G. M. Coverdale*

## PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO RURAL

V. L. GRIFFITHS

### PREFACIO

A literatura sobre planejamento educacional contém poucas contribuições de professores, em sistemas escolares, os quais, nas palavras do *Economist*, "antes sofrem o planejamento do que dele participam". Espera-se, mais tarde, nesta série, ter um ou dois opúsculos procedentes desse grupo silencioso. Entrementes, V. L. Griffiths pode falar por eles, se bem que sua experiência tenha ido muito além da sala de aula. Ele esteve empregado em certo número de pesquisas educacionais para fundações, governos, a UNESCO e as Nações Unidas, inclusive em missões à Africa Oriental, à Nigéria, ao Oriente Médio e Sudeste da Ásia, e passou um ano no Caribe estudando problemas educacionais nessa área, para o University College (agora a Universidade) das Índias Ocidentais. É agora proeminente professor no Departamento de Educação da Universidade de Oxford e "Research Fellow" do Keble College, Oxford, sendo também autor de um livro da série New Africa Library, *Educational planning*.

A despeito de todas essas funções para se considerar um "especialista", V. L. Griffiths continuou em sua função de professor, contemplando o planejamento sempre do ponto de vista dos homens e mulheres que têm de executar a tarefa quando o computador nada mais tem a dizer e o planejador e o administrador dão como finda sua missão. Trabalhou a maior parte de sua vida nos estabelecimentos de ensino ou muito ligado a eles.

Lecionou durante certo tempo na Índia, mas é mais conhecido por sua obra como Diretor de Bakt er Ruda, o Instituto de Educação no Sudão. Durante muitos anos utilizou-se dessa posição estratégica para realizar a reforma dos currículos e métodos de ensino, que começou nas escolas vizinhas e continua ainda se espalhando até agora. Fui in-

formado — não por ele — que o trabalho que ali realizou veio a exercer constante influência sobre as escolas de todo o país. V. L. Griffiths escreveu um relato dessa experiência em *An Experiment in education*, livro cuja edição infelizmente se esgotou. É muito raro encontrar a descrição de um trabalho a longo prazo visando modificar o método de ensino num país em desenvolvimento.

As idéias subjacentes ao experimento em Bakt er Ruda, enriquecidas por experiências posteriores, aparecem neste opúsculo. Nem toda gente concordará com todas as suas conclusões. Não existe problema no planejamento educacional mais controverso que a educação da criança rural, e não poucos em que pessoas abalisadas divirjam de maneira tão acentuada. Algumas pessoas considerarão as idéias do Autor sobre o ensino agrícola, por exemplo, indevidamente pessimistas, ou talvez contestem a impressão dominante, que se obtém desse ensaio, de que reformas importantes no ensino e na aprendizagem devem ser julgadas em termos de décadas em vez de anos. Estou certo que Griffiths sentirá prazer se reformadores futuros, com seus métodos e meios de comunicação modernos e nova concentração na educação de adultos, provarem que ele foi muito pessimista. Até lá, um homem que demonstrou sua paixão pela reforma educacional, despendendo metade de sua vida de trabalho, na tentativa de modificar os métodos de ensino num país em desenvolvimento, e que depois submeteu à prova, em outros, suas conclusões, deve ser ouvido com respeito por todos os que estão empenhados — seja nos ministérios de educação, seja no campo — no planejamento do ensino rural.

C. E. Beeby

Coordenador geral da Série

## AGRADECIMENTOS

*Desejo reconhecer minha dívida para com o finado G. H. Bacon e também a G. B. Masefield e Guy Hunter por aclarar-me as idéias acerca das necessidades educacionais da vida rural, a G. N. Herington por beneficiar-me com sua longa experiência no ensino rural na Nigéria, e a C. E. Beeby não só pelo auxílio que me dispensou com referência a este opúsculo como também pelos esclarecimentos que prestou sobre o problema da qualidade no ensino.*

*Por fim, sou grato ao Agricultural Development Council, Inc., por permitir-me usar um material que originariamente fora preparado para eles e publicado como Reading 46, "General educational needs for agricultural development", em Selected readings on agricultural development, Nova York, 1966.*

V. L. Griffiths

## Introdução

Este opúsculo versa sobre escolas rurais que proporcionam educação geral e sobre a questão de se elas têm um papel útil a exercer no desenvolvimento rural. Sou de opinião, baseado em minha própria experiência — e ainda não encontrei prova em contrário — que, nas áreas mais atrasadas, não se podem transformar as escolas no principal instrumento de progresso. Debato esse ponto no capítulo 1 deste opúsculo, demonstro por que se devem rejeitar as soluções que comumente se sugerem, e chego à conclusão de que somente quando o desenvolvimento econômico já estiver se verificando é que se poderá esperar que as escolas exerçam qualquer papel — e, ainda assim, papel apenas subsidiário, embora muito importante. No capítulo 2, examino novamente o que essa área em desenvolvimento econômico poderia exigir de sua gente e, no capítulo 3, sugiro alguns dos requisitos principais para que o ensino nas escolas seja eficiente.

É alternadamente exasperante e maçante constatar que soluções exatas e fáceis estão sendo ainda propostas ao problema rural, após anos de experiência que remonta, pelo menos, aos dias do dou-

tor Johnson.<sup>1</sup> Talvez uma explicação seja que muito pouco se tem escrito sobre o assunto. As pessoas não gostam de registrar seus fracassos. Este ensaio, portanto, baseia-se em meus vinte e um anos de experiência no Sudão e em minhas observações durante as visitas que fiz à África Ocidental e Oriental, ao Oriente Médio e às Índias Ocidentais — a maioria delas, devo confessar, a países com a tradição britânica em sua educação moderna — e em número limitado de publicações referentes ao problema.

---

(1) Boswell relata uma conversa que se verificou em 1772: "O Sr. Langton contou-nos que pretendia fundar uma escola em sua propriedade, mas que lhe fora dado a entender que isso talvez redundasse em tornar as pessoas menos laboriosas". JOHNSON. "Não senhor. Enquanto aprender a ler e a escrever for uma distinção, os poucos que a recebem talvez fiquem menos predispostos a trabalhar; mas quando toda gente aprende a ler e a escrever, já não é mais uma distinção. Um homem de colete bordado é demasiadamente elegante para estar trabalhando; mas se toda gente tivesse coletes bordados, teríamos gente trabalhando de coletes bordados...". Johnson observa então que todos os que trabalham em manufatura (artífices) sabem ler e escrever e, no entanto, não há gente mais operosa que eles (Boswell, James, *Life of Johnson*, coord. por G. B. Hill, Londres, Oxford University Press, 1887, vol. II, pág. 188).

## 1. ANÁLISE DE SOLUÇÕES COMUNS

### O CENÁRIO RURAL

Há certas características quase universais, subjacentes a todas as diferenças que existem entre as áreas rurais menos desenvolvidas do mundo. Pelo menos são suficientemente comuns para que se torne aconselhável verificar se estão ou não presentes na área específica para a qual se está elaborando um planejamento.

Antes de tudo, há algumas características óbvias que se revelam a todo aquele que atravessa uma aldeia ou a zona rural. Há sua pobreza; provavelmente não seja a pobreza abjeta das cidades, mas é bem possível que o nível geral de riqueza seja muito baixo. Poucas são as casas de valor, se é que existem algumas. O mobiliário nas casas ou cabanas é dos mais simples. As pessoas têm certas formas tradicionais de auxiliar umas às outras (por exemplo, durante a colheita ou quando estão construindo uma casa) e talvez, de ajudar os muito pobres ou os incapacitados; mas a maioria da população se encontra tão próxima do nível de subsistência que os apelos a um altruísmo não-tradicional, tal como serviço voluntário em clubes de jovens ou em salas de alfabetização de adultos, talvez despertem pouco interesse.

Acompanhando o baixo padrão de vida pessoal, vamos encontrar um baixo padrão de serviços públicos, quando comparados com os que existem nas cidades. A água provavelmente será procedente de poços ou fontes; a luz, de lâmpadas de querosene, enquanto este durar; o combustível será carvão vegetal, lenha, o próprio querosene ou o estrume. Não haverá hospital nem médicos, embora possa haver um dispensário; os estoques das lojas atenderão apenas às necessidades mais simples. Não há diversões comuns, cinemas, por exemplo, mas é possível que rádios transistorizados já estejam fazendo sua entrada triunfante. São poucos os livros e jornais porque a maioria dos homens e das mulheres é analfabeta. Pode haver ou não uma escola primária, a qual, talvez, proporcione um curso primário completo. Não é de admirar que aqueles que tenham chegado a apreciar os hospitais e escolas, a água encanada e a luz elétrica, a variedade de lojas e a atividade de cidades mais modernas, prefiram — se puderem — mudar-se para uma cidade, mesmo que a vida nela lhes custe mais caro.

A escola da aldeia destaca-se imponentemente em contraste com as cabanas e casinhas, mas um exame mais atento revela que também sua construção é das mais simples, quase sempre apenas uma série de salas oblongas, cheias de bancos e quadros-

negros. Poucos são os equipamentos existentes; as paredes são quase nuas, e os livros, poucos. Muitas vezes há dificuldades em cuidar do equipamento e livros, mesmo quando se pode possuí-los. Talvez faltem portas e janelas ao prédio escolar, de modo que o vento e os animais domésticos nele entram livremente. O cupim pode destruir tudo que não tenha alguma proteção especial. Há fendas no telhado, e por elas investe a chuva tropical. As salas de aula para as crianças mais novas encontram-se muitas vezes apinhadas e, às vezes, as crianças estão ali tão espremidas que é impossível ao professor movimentar-se para ver a tarefa das que estão no meio da sala. Nas classes mais adiantadas, porém, o número de alunos vai decrescendo. Os de mais idade têm que auxiliar os pais em casa ou no campo, ou talvez se tenham sentido enfiados e deixado a escola; ou seus pais, especialmente aqueles com família que está crescendo, não estejam mais em condições de pagar as taxas.

Os professores geralmente tiveram alguns anos de estudo secundário; em muitos casos chegaram a diplomar-se. Alguns, além disso, tiveram um treinamento de dois anos em um curso superior de formação de professores, mas muitos não tiveram treinamento algum, especialmente nas áreas em que houve rápida expansão da educação. Não são a nata intelectual de sua geração, porque há muitas outras carreiras mais atraentes que a de professor. Além do mais, sua formação geral e seu aprimoramento são muito limitados. Em quase toda parte têm a sensação de serem vítimas de injustiças. Uma razão para isso é que seus vencimentos geralmente não são tão favoráveis quanto os de muitos outros que receberam a mesma quantidade de instrução. Outra razão, em muitos países, é que seu prestígio, outrora muito elevado nas áreas rurais, quando eram as únicas pessoas instruídas, inevitavelmente decaiu, com a disseminação do ensino.

Esse quadro de limitações rurais é, num e noutro ponto, aliviado pela presença de um indivíduo excepcional, por exemplo, um diretor de escola muito dedicado ou uma forte e progressista personalidade entre os membros de uma família ilustre. As atitudes sociais tradicionais e o impacto da produção agrícola aperfeiçoada e do "marketing" podem modificar drasticamente uma ou mais dessas características da vida rural. Contudo, no tocante a vastas áreas dos países em desenvolvimento, são essas as duras condições que se tem de enfrentar. Condições que logo se evidenciam a qualquer observador alienígena, mesmo num conhecimento muito breve que tome da vida rural.

### *Características menos óbvias*

Há duas características menos óbvias da vida rural tradicional, que convém não esquecer se se deseja modificá-la. São elas a existência de um limite social à ambição do indivíduo e a atitude tradicional para com a autoridade.

Em qualquer sociedade pequena, tradicional e coesa, onde toda gente sabe tudo sobre os outros, a influência de incentivos econômicos sobre o comportamento do indivíduo é limitada. O indivíduo não pode retirar-se de seu grupo do mesmo modo que num ambiente urbano. Terá que manter-se dentro daquilo que for socialmente aceitável. A maioria das sociedades estabelece um limite às atividades, às inovações e à riqueza que a um membro se considera lícito expor. A sociedade sabe inventar logo razões destrutivas para a ação do indivíduo que ultrapassa esse limite — ele vive bajulando as autoridades, não regula bem da cabeça etc..

Segundo, longa experiência tem ensinado a muitas comunidades que a melhor maneira de tratar com uma autoridade externa, na pessoa de funcionários e outros que tais, é não discutir e, sim, concordar — portanto, não fazer coisa alguma. Com alguma sorte, o funcionário será logo transferido para algum outro lugar. Na pior das hipóteses, pode-se simular obtusidade. O funcionário logo acredita que os habitantes locais não o compreenderam. Estes "sabem" que as pessoas realmente obtusas são os funcionários. Poucos funcionários compreendem que a vida de aldeia, diferentemente do governo, não é departamentalizada. Tente modificar pequena parte dela e verá que, querendo ou não, estará afetando as relações de marido e mulher, a atitude das crianças para com os pais, a ajuda mútua costumeira, e talvez muita coisa mais.

A moral disso está em abordarmos com cautela os problemas rurais, cõscios o tempo todo de que a gente rural não quer necessariamente, o que nós consideramos que quereríamos na posição deles; cõscios, também, de que o que parece concordância, até mesmo entusiasmo, da parte deles, talvez não passe de uma reação protetora que habitualmente têm ante as exigências de um funcionário.

### *SOLUÇÕES COMUMENTE SUGERIDAS*

O grande desapontamento com a lentidão do progresso na área rural e com o malogro de tantos planos para o desenvolvimento agrícola faz, às vezes, com que os planejadores se apeguem a qualquer idéia, aparentemente brilhante, num campo que não é de sua especialidade. Uma dessas idéias, aparentemente brilhante e sensata, consiste em recommençar tudo com os jovens. Por que não adotar

um novo tipo de ensino criado especialmente para as áreas rurais? Essa proposta geralmente parte de autores que escrevem sobre questões sociais, de economistas e de políticos que, embora conheçam de modo geral os problemas rurais, não nutrem grande simpatia pelas atitudes rurais. Eles propõem que as escolas rurais tenham um currículo especial baseado nas necessidades da vida rural, ministrado por um quadro de professores rurais especialmente treinados. Em certa proposta feita recentemente por eminente economista, os alunos deveriam protelar sua educação até a adolescência, quando — diz ele — se encontram no período da vida em que lhes é mais fácil a assimilação e poderão contribuir de maneira positiva para o trabalho de escolas agrícolas modelo. Nas condições existentes na maioria dos países em desenvolvimento, tais propostas são, hoje em dia, positivamente atrasadas. E isso não se deve a que eles ignorem as necessidades das áreas rurais mas, sim, o que os pais *desejam* das escolas. A nenhum governo é lícito ignorar isso.

### *Fins históricos de se ir à escola*

Quaisquer que possam ser os fins oficiais da educação e as esperanças dos educadores, a realidade é que a maioria dos pais encara as escolas como um meio para seus filhos escaparem às dificuldades e privações da vida rural. Para os pais, criar escolas especiais para crianças rurais, onde o currículo deliberadamente tenta mantê-las presas à terra, é frustrar-lhes as esperanças e ambições relativas a seus filhos e à sua própria velhice. Uma pesquisa, recentemente levada a efeito num dos mais adiantados países em seu desenvolvimento rural, revelou que muito poucos pais desejavam que os filhos viessem a tornar-se agricultores. A experiência parecia mostrar que, na maioria daquelas áreas, escolas especiais para crianças rurais seriam completamente inaceitáveis.

Isso é compreensível, se considerarmos a origem da escola moderna. Ela não se originou em qualquer tentativa de comunidades rurais para melhorar sua própria maneira de vida. Foi introduzida por estrangeiros, corpos religiosos ou governos coloniais, e sua primeira consequência econômica foi atrair alguns dos jovens mais inteligentes para o serviço de amanuense e outros empregos de escritório. Persiste essa tradição, sendo improvável que tal situação se modifique, enquanto o trabalho agrícola não oferecer maior resultado financeiro, estabilidade e conforto do que os empregos de escritório.

É desnecessário dizer algo mais sobre a proposta de um sistema separado de educação rural, porque, na realidade, raramente é ela levada a sério pelos governos.

Assim reza o argumento em favor de uma série de sugestões menos extremadas: admite-se que as escolas rurais devem seguir os mesmos programas das escolas citadinas e que deve existir, e é preciso reconhecer que existe, igual oportunidade para os jovens de ambos os sexos, subirem na escala educacional, em conformidade com sua capacidade, mas a ciência e demais estudos sobre agricultura prática ou plantações devem ser ensinados como alternativas de algumas das matérias regulares no curso. Desse modo, os que não conseguissem arranjar empregos de escritório estariam, pelo menos em parte, aptos para participar da melhoria da vida rural, e poderiam continuar o treinamento agrícola em escolas profissionais especiais. Em outras palavras, as escolas teriam uma dupla finalidade: educação que conduz a um emprego assalariado, burocrático ou técnico, e educação que leve a funções agrícolas não assalariadas, e a uma atitude esclarecida sobre melhorias no setor rural. Os pais — argumenta-se — veriam a vantagem de os filhos serem preparados para o melhor em ambos os mundos. Isso parece tão razoável que muitas tentativas têm sido feitas para se pôr em execução essa política.

Criaram-se, em alguns países, cursos superiores de formação de professores rurais, para preparar professores semi-especialistas; funcionários da agricultura têm cooperado na criação dos programas e têm sido, às vezes, destacados para ajudar a supervisionar o curso; estimulou-se amplamente a formação de hortas escolares e abriram-se escolas agrícolas onde as condições se apresentavam convenientes. Criaram-se cursos de ciências em sua maior parte baseados em matéria pertinente ao setor rural, e a agricultura tem sido aceita como assunto de prova em exames escolares de fim de curso.

Mas que resultou de tudo isso? Um país que entusiasticamente adotara a agricultura como parte do programa de suas escolas primária e média, abandonou-a completamente após uma experiência de aproximadamente uma década. Em outro, constatou-se que, num grupo de escolas rurais, em que se ensinavam ciências pertinentes ao setor rural, apenas dois por cento dos que abandonaram a escola voltaram a trabalhar voluntariamente em agricultura. Em outro, país de grande extensão e população, oito anos após a introdução da agricultura como matéria de exame para a diplomação, apenas onze candidatos se apresentaram para as provas. Em outro, abandonou-se o currículo específico para a formação de professores rurais. Poderíamos ainda citar muitos exemplos.

Quais as razões do generalizado malogro de uma política que parece tão razoável? A reação natural é culpar o ensino nas escolas, os métodos empregados e a falta de visão dos professores. Talvez haja alguma verdade nisso, mas para que o malogro se tenha generalizado e continuado por tão longo período de tempo, de fato, desde o século passado, as causas devem ser pertinazes. Para compreender o que são, tem-se que considerar as pressões sobre os professores e certas dificuldades práticas.

Primeiro, os professores provavelmente não recebem apoio de pais nessa parte do currículo. Os pais não conseguem crer que se possa dar o mesmo peso, nos exames, aos estudos ou atividades agrícolas e aos estudos literários tradicionais. (A propósito, raramente têm muita fé nos conhecimentos práticos de um professor no tocante a assuntos agrícolas) O meio mais fácil para fazer os alunos passar num exame é enchê-los de detalhes e fazê-los aprender de cor as respostas. Muitos professores não desejam proceder assim; no íntimo, sabem que isso é um mau sistema de ensino, mas que podem fazer, quando sua reputação muitas vezes depende dos resultados dos exames em suas escolas? O valor do experimento e das atividades práticas no desenvolvimento da faculdade de raciocínio do aluno e de sua personalidade não é fator que o público costuma apreciar. Os pais querem, antes de mais nada, que os filhos adquiram qualificação. Esse é o principal obstáculo ao êxito de qualquer programa nas escolas rurais.

Mesmo que se possa superar esse primeiro obstáculo, outros existem que afetam especialmente as atividades práticas. Uma horta escolar precisa ser muito grande se se quer que os alunos se interessem pessoalmente por ela e façam regularmente trabalho manual nela. Quase sempre o terreno disponível é pequeno, e os alunos nele trabalham vez ou outra e, ainda, como um bando de forçados, o que os faz detestar a horticultura. As férias podem ocorrer em ocasiões em que é desastroso deixar a horta sem atendimento. Os professores podem estar sujeitos a freqüentes transferências, e isso pode destruir a eficiência em projetos continuados de ordem prática, como os atinentes a uma fazenda ou horta escolar. A idade jovem dos alunos e sua falta de conhecimentos científicos fundamentais podem limitar seriamente sua capacidade de trabalho. De fato, tão desencorajadores têm sido os esforços na agricultura e horticultura nas escolas, salvo nas profissionais, que peritos em assuntos agrícolas, em grande parte, mudaram de opinião, manifestando-se contra seu ensino no curso primário e não mostrando entusiasmo nem mesmo por seu ensino no secundário.

O Sr. W. S. van de Wal, em seu relatório à FAO sobre o ensino agrícola e treinamento em certo país da África, teceu o seguinte comentário: "A experiência tem demonstrado que a idade jovem dos estudantes e sua inadequada educação básica, bem como o ensino ministrado por professores com pouco ou nenhum conhecimento de agricultura moderna, condenam ao fracasso essa prática (de incluir o ensino agrícola no curso primário)." Prosseguindo, diz que, mesmo após o último ano da escola primária, é discutível se se deve apresentar nas escolas gerais a agricultura como matéria de estudo, e manifesta-se a favor da criação de escolas especiais para aqueles que não pretendem fazer um curso superior, preferivelmente depois de alguma experiência em trabalhos agrícolas.<sup>2</sup>

#### *Que dizer das exceções?*

Se fracassaram essas constantes e generalizadas tentativas para introduzir uma segunda finalidade efetiva nas escolas rurais, como se explica então que, ainda assim, existem, espalhadas pelo mundo, escolas com a reputação de terem sido bem sucedidas em reunir os interesses rurais com o ensino acadêmico, geralmente ao nível pós-primário?

É bem verdade que existem escolas que individualmente aparentam ter logrado êxito, mas tem-se que examinar mais atentamente esse tipo de êxito que estão obtendo. Primeiro, há algumas cuja popularidade vem mais de oferecerem uma segunda oportunidade para se adquirir uma qualificação geral do que do conteúdo agrícola do currículo. Segundo, existem escolas excelentes com professores dedicados e com alunos que, durante seu tempo na escola, se entregam de corpo e alma aos estudos agrícolas e passam longas horas pondo-os em prática em seus pedaços de terra. Mas depois que deixam a escola, poucos são os que retornam aos trabalhos agrícolas; quase todos vão exercer empregos assalariados, geralmente em escritórios. Não se pode dizer que sua educação tenha sido inútil. Ninguém dirá que um jovem desperdiçou seu tempo na escola aprendendo aritmética ou jogando futebol mesmo que, depois de ter deixado a escola, não vá exercer a profissão de contabilista ou tornar-se um jogador de futebol profissional. Mas escolas com pendor agrícola quase sempre pretendem que grande proporção de seus estudantes se dedique à

agricultura. Não se tornarem eles agricultores talvez se deva à falta de oportunidades, ou à opinião pública que lhes propõe outros objetivos.

#### *Dificuldade de transferência*

Uma das dificuldades do diretor de escola, que os reformadores nem sempre reconhecem, está em saber como assegurar, para depois da vida escolar, a transferência de idéias e dos hábitos aprendidos na escola. Nesta, as crianças ficam facilmente influenciadas pelos professores que admiram; uma vez deixada a escola, passam a ficar sob a poderosa influência dos adultos apenas um pouco mais velhos que elas. Poucas estão preparadas a colocar-se contra a opinião pública, especialmente na sociedade rural. O retorno ao campo parece restringir-se às escolas ou cursos nos quais todo aluno, ou já é um agricultor, ou tem a promessa de receber substancial gleba de terra, como se dá, por exemplo, em cursos de treinamento para futuros arrendatários, num programa de cultura de algodão.

A conclusão, portanto, é que as escolas, em geral, são impotentes para oferecer uma solução, onde a imagem que o público faz dos trabalhos agrícolas é a de um modo de vida medíocre, antiquado e grosseiro. O Relatório da Comissão de Educação de Uganda, de 1963, é um dos mais francos nessa questão: "Nossa primeira observação, portanto, é esta: até que haja substancial melhoria na utilização das terras para a subsistência, passando de relativa improdutividade para a aplicação de métodos mais eficientes e lucrativos, em que os jovens possam ver uma recompensa para seus esforços, os que deixarem a escola continuarão a procurar outros meios de emprego."  
(Parágrafo 106)

"Por conseguinte, o que não deixa de ser um paradoxo, os problemas do ensino agrícola não são primariamente de ordem educacional (itálicos da Comissão); estão estreitamente ligados à solução de problemas econômicos, técnicos e sociais que fogem à jurisdição do Ministério da Educação — sistemas de posse da terra, melhoria na utilização da terra, finanças e "marketing", pesquisas e desenvolvimento, tradições e costumes tribais, entre outros."

(Parágrafo 107)

Mas, dada uma solução a esses problemas não pertinentes ao ensino, indagamos: "Em que sentido específico as escolas poderiam auxiliar melhor uma área rural em desenvolvimento?" Para responder a isso, temos que examinar de novo o que tal área poderia exigir de sua juventude.

(2) Van de Wal, W. S. "Report on agricultural education and training in Tanganyika". Contribuição da FAO à Comissão de Planejamento da UNESCO, 1962.

## 2. UMA NOVA ANÁLISE DAS NECESSIDADES RURAIS

Infelizmente, num ensaio curto como este, é necessário generalizar; mas conquanto áreas diferentes variem consideravelmente na fase de seu desenvolvimento e na relativa importância dos problemas individuais, existe similaridade bastante para tornar de algum proveito a busca de princípios.

Creio podermos distinguir duas categorias principais de pessoas instruídas, de que uma economia rural em desenvolvimento tem necessidade, além dos quadros de supervisão e de profissionais de alto nível. Primeiro, existe o grupo de empregados em serviços auxiliares, alguns pagos pelo governo ou por grandes companhias e encarregados de combate às pragas, dos serviços de irrigação, de higiene, da classificação de produtos agrícolas e registros de mercados, e outros que trabalham por conta própria, mas cada vez mais envolvidos na economia moderna e em suas normas, tais como construtores, carpinteiros, mecânicos de automóveis e de máquinas agrícolas, e eletricitistas. Segundo, há o grupo maior, formado de lavradores e suas esposas.

Nas primeiras fases do desenvolvimento econômico, o primeiro grupo, o de serviços auxiliares, pode atrair os elementos empreendedores. O trabalho quase sempre tem o prestígio da modernidade e, em muitos casos, traz consigo a segurança proporcionada pelo salário, ao passo que sobre os que já estão entregues aos trabalhos agrícolas pesam as tradições e os jovens instruídos muitas vezes acham enfadonho o controle exercido pela família. O treinamento profissional está fora do escopo deste opúsculo; mas a educação geral visa não só às atitudes intelectuais básicas e realizações gerais, mas também às qualidades de caráter. A tarefa de atender a essas necessidades no segundo grupo — o dos lavradores — exige mais esforço que no caso do primeiro grupo, em parte devido simplesmente à sua quantidade e em parte porque o lavrador, individualmente, precisa de mais critério e determinação para vencer as tradições. Proponho, portanto, ignorar o primeiro grupo e considerar que suas necessidades (à parte o treinamento profissional) serão atendidas sem muita dificuldade ao mesmo tempo em que são atendidas as dos lavradores. A medida que a economia se desenvolve, o número de indivíduos no primeiro grupo tende a subir e, no segundo, a diminuir. Lavradores que considere não necessitarem de escolarização nas primeiras fases do desenvolvimento, começaram a necessitar dela ao desenvolverem-se os métodos agrícolas modernos. (Não é este um argumento visando negar instrução ao lavrador, e sim para deixar claras nossas prioridades.)

Com a criação de um programa de desenvolvimento em grande escala, poder-se-ia muito bem

esperar que as escolas primária e secundária inferior contribuíssem substancialmente para a consecução dos seguintes objetivos na qualidade da população rural:

1. *Incentivos* — a adoção de um padrão de vida mais ambicioso com suficiente realismo para provocar novos esforços.

2. *Atitudes e hábitos* — (a) espírito inquiridor ao invés de um espírito que aceite facilmente uma tradição, uma superstição, ou mesmo uma autoridade moderna; (b) maior visão e uma disposição para prever e prover, agora que se pode colocar a natureza um pouco mais sob controle; (c) maior precisão e segurança, para que os produtos de exportação sejam classificados com exatidão e com rigorosa observância das regras de higiene; (d) iniciativa na adoção de métodos ou na tomada de medidas quando outros se abstêm de fazê-lo; (e) disposição para trabalhar arduamente fora das horas costumeiras, quando necessário; (f) disposição para cooperar nos novos métodos e com a maior eficiência exigidas por instituições mais modernas, tais como cooperativas e as organizações femininas.

3. *Habilidades* — (a) leitura — p.ex. rótulos e instruções; (b) escrita — p.ex. para correspondência ou manutenção de registros; (c) cálculos — p.ex. rendimentos e registros contábeis; (d) destreza — para todo trabalho avulso na propriedade rural.

4. *Conhecimento e compreensão* — (a) de mudanças: certas noções de que o mundo moderno está passando por constantes e rápidas transformações, de que a mudança de uma vez por todas não é suficiente, e que isso se aplica tanto à agricultura como a outras atividades; (b) de economia: certa compreensão do movimento de preços, inflação e a relação de impostos com serviços; (c) de ciência: um conhecimento elementar do método científico, onde pode e onde não pode ser aplicado; outras abordagens de conhecimentos, antigos e novos, especialmente os ligados a crenças e problemas locais; biologia elementar; (d) de higiene e alimentação: idéias modernas, relacionadas ao que é exequível sob condições locais e não mantidas num compartimento do espírito, separadas de idéias antigas sobre alimentação e saúde.

Vê-se que, à parte a aprendizagem de algumas habilidades elementares, a ênfase recai sobre a aquisição de certas atitudes mentais e das bases para compreender e cooperar na mudança. O problema não está em aumentar a quantidade de conhecimentos, mas muito em modificar a qualidade do modo de pensar. Além disso, essas atitudes e com-

preensões não se ensinam adicionando matérias isoladas ao currículo, tais como ciência elementar ou agricultura, porém permeando todo o ensino com essas idéias para que façam parte do pensamento e formação dos alunos e sejam aplicáveis em todas as situações relevantes.

Se esta análise das necessidades rurais for aceita como razoavelmente correta, o planejador terá que esclarecer se o ensino rural que planejou desenvolver visa atingir todos ou alguns desses objetivos. Ele não chegará a uma opinião satisfatória sobre

isso, a menos que tenha noção do tempo, dinheiro e número e qualidade dos elementos que serão necessários para levar a efeito os diferentes graus da reforma educacional. Uma vez que tenha esses dados essenciais, poderá comparar a urgência de cada uma dessas reformas com as exigências de desenvolvimento em outros setores da economia. Darei, no capítulo seguinte, algumas indicações sobre a escala dos esforços que serão necessários para atingir os objetivos na educação rural, em três diferentes níveis de eficiência.

### 3. O QUE O PLANEJAMENTO REQUER

#### A LINHA BÁSICA PARA O PLANEJAMENTO

A base da qual deve partir qualquer planejamento é a escola rural como existe, com o tipo de ensino e professores que tem. Criar uma nova rede de escolas, com diferente objetivo, ao lado da antiga, não é possível devido a motivos financeiros e também porque seria uma tarefa demasiado grande procurar "convencer" sobre a necessidade de uma nova. Procurei, pois, identificar as características das escolas existentes que são relevantes para o planejamento de reformas e passarei depois a discorrer sobre os três graus de reformas e sobre o que seria necessário para levá-los a efeito. Espero que o leitor continue a ter em mente que, num opúsculo desta dimensão, é impossível evitar generalizações grosseiras.

A escola que afeta a grande massa de pessoas numa área rural é, em essência, a escola primária, se bem que ela possa aceitar, em certas áreas, crianças com muito mais idade do que as do nível etário normal para o curso primário e continue, às vezes, sua educação no que se poderia denominar nível secundário inferior. Neste opúsculo, não estamos interessados em escolas profissionais nem nas escolas secundárias propriamente ditas, as quais, mesmo numa área rural progressista, satisfará, por algum tempo, tão somente a pequena proporção das crianças e será, portanto, seletiva e se concentrará nas necessidades das que procuram entrar em emprego assalariado.

O professor, conforme declaramos no Capítulo 1, geralmente terá tido alguma educação secundária, mas não será a nata de sua geração. E, muitas vezes, não é posto em contato com as forças do progresso. Mesmo que o inspetor de ensino tenha idéias progressistas, suas visitas não são frequentes. De fato, pode-se argumentar que, a menos que o professor viesse a ter uma remuneração suficientemente alta que lhe permitisse adquirir livros e jornais e viajar, e a menos que seus recursos internos tives-

sem sido desenvolvidos através de uma educação longa e esclarecida, seria melhor que não se diferenciase muito da comunidade local. Sentir-se-ia mais feliz, não desprezaria essa comunidade e não desejaria que o transferissem imediatamente para uma cidade. Mas se ele apreciar suficientemente a comunidade local a ponto de estar disposto a permanecer nela, isso significa que ele tende a ficar sobremodo influenciado pelas perspectivas tradicionais e sente pouco entusiasmo por idéias que não despertam interesse no público.

O tipo de instrução na escola é de crucial importância. No todo, tende-se a enfatizar a aprendizagem para a repetição e para as provas de exame, ao invés de visar à aprendizagem para a compreensão e utilização em várias circunstâncias. O programa de estudos é preparado por uma autoridade central, e o professor, em parte por sua atitude costumeira para com a autoridade, em parte por falta de confiança, não gosta de desviar-se muito do que é sugerido. São poucos os livros de consulta para o professor, e os manuais, se existem, não são suficientes para apresentar cursos alternativos. Outros recursos auxiliares de ensino e equipamentos são quase inexistentes. O critério de boa aprendizagem é a repetição correta nos exames.

Talvez esse seja um quadro rigoroso para alguns lugares, mas em essência, é verdadeiro para a maioria.

#### POSSÍVEIS OBJETIVOS

Partindo dessa linha básica, o planejador que visa a melhorar o sistema de uma escola rural pode recomendar objetivos com diferentes níveis de dificuldades, dependendo dos homens, do dinheiro e dos materiais de que possa dispor e do tempo que deve decorrer antes que as reformas entrem em vigor nas escolas. Para dar uma indicação sobre o grau de alterações a que o planejador pode recorrer, sugiro, para o tipo de sistema escolar anterior-

mente descrito neste opúsculo, um objetivo mínimo, um máximo e o que se me afigura um objetivo intermediário e prático.

#### *Um objetivo mínimo*

Na relação constante do capítulo anterior, sobre as habilidades, conhecimentos e qualidades para a educação de uma população rural, existem certos requisitos que poderiam ser satisfeitos sem muitas modificações no tipo de instrução que comumente se encontra nas escolas rurais de países em desenvolvimento. Há, por exemplo, as habilidades simples que seriam de valor na vida cotidiana do lavrador — ler instruções, escrever pedindo opinião, fazer registros, calcular o rendimento da colheita local. Não necessitaria de qualquer mudança radical no currículo (o que poderia desagradar) ou no tipo de instrução (que poderia exigir uma grande reforma) introduzir nas classes mais adiantadas algum treinamento em habilidades desse tipo. Como primeiro passo, seria aconselhável examinar o conteúdo dos livros empregados pelas crianças e os “planos de trabalho” elaborados pelos professores. Se se constatar — o que é bem provável — que os livros e “planos” pouco se referem à vida rural e a suas atividades práticas, deverá ser possível, sem eliminar os livros e “planos” existentes, adicionar material suplementar mais estreitamente ligado às necessidades e aos interesses da comunidade na qual se acha situada a escola.

Mesmo para realizar essas simples reformas, é necessário dedicar tempo e pensamento ao método de apresentar os novos materiais aos professores. Com professores de instrução medíocre e, muitas vezes, sem treinamento, não é de esperar muito que breves anotações ou simples esboços sejam eficazes. A matéria tem que ser elaborada detalhadamente para eles por educadores com experiência em trabalhos de escola primária, devendo os professores, ser preparados, passo a passo, através de cursos rápidos. Quanto mais específico for o material para uma localidade — talvez com o auxílio das autoridades locais ligadas ao desenvolvimento da comunidade — tanto mais possibilidades haverá de a matéria ser ensinada com senso de realismo e não tratada como simples exercício escolar. Mesmo assim, não se pode ter muita certeza nesse particular. O professor pode, por hábito ou por preocupação com os exames, não conseguir estabelecer uma ligação entre o que está lecionando e qualquer coisa fora dos estreitos limites da sala de aula, podendo passar-lhe assim despercebidos erros absurdos em cálculos aritméticos, que o bom senso imediatamente revelaria.

Não incluí ciências e agricultura entre as matérias em que se poderia melhorar acentuadamente o

ensino sem que isso provocasse uma mudança drástica nos métodos de instrução. É verdade que se poderiam treinar professores para transmitir informações específicas sobre assuntos tais como terraceamento e emprego de fertilizantes, mas pouco é de esperar que esse tipo de ensino na escola primária venha finalmente a ser aplicado com inteligência na vida prática. Nem suponho que se possa fazer progresso significativo, sob essas condições, na implantação das “atitudes e hábitos” a que me referi páginas atrás. É provável que o que denominei “maior precisão e segurança” poderia ser conseguido nos trabalhos escolares dos alunos, até mesmo pelos atuais professores, contanto que as autoridades fizessem uma intensa campanha para isso e nomeassem inspetores em número suficiente para pôr em execução novas normas nas escolas das aldeias. Tal “campanha” de ensino, porém, sem o apoio de reformas mais amplas, é mais fácil de fazer que de manter, e é quase certo que os resultados ficarão limitados a umas poucas aptidões escolares. Se o hábito de precisão e segurança tem que prosseguir no mundo exterior, tem-se que ensiná-lo com mais habilidade e mais compreensão, qualidades estas que normalmente faltam a professores de instrução limitada e com um ano de treinamento rígido e restrito. É mais uma questão de mudar atitudes de espírito que de exercitar em hábitos de rotina.

Talvez pareça que as limitadas medidas que sugeri para atingir esse objetivo mínimo não passem de um gesto, mas, quando não existe liderança nem dinheiro para se empreenderem reformas mais fundamentais, creio que esse gesto é digno de ser feito porque é uma indicação para todos de que as escolas não estão inteiramente divorciadas do desenvolvimento local. Não são muito grandes os recursos de que se necessita para introduzir essas simples adaptações de ensino, às condições locais. Dois ou três especialistas, empregados durante um ou dois anos, poderiam analisar os cursos e livros existentes e, com a ajuda de inspetores e professores de cursos superiores de treinamento, preparariam os materiais suplementares que habilitariam, até mesmo os professores inadequadamente preparados, a desenvolver nas aulas os tipos de habilidades que mencionei antes. Esses mesmos especialistas, com o mesmo tipo de auxílio, incumbir-se-iam de organizar breves cursos de recapitulação e aperfeiçoamento para treinar os professores no uso dos novos materiais.

Qualquer reforma que vá além dessas limitadas medidas envolve, sem dúvida, não só uma mudança nos métodos de ensino como também uma mudança na concepção que o professor comum tem de sua função. Para isso, há necessidade de dinheiro, de tempo, de cooperação de todos, de continuidade de política e de pessoal e de excelente liderança. Pro-

curarei mostrar, nas duas seções seguintes, a razão por que é assim.

#### *Um objetivo máximo*

É claro que o restante dos requisitos expostos na página 47 deste artigo não pode ser satisfeito com a aprendizagem para a repetição; nelas, visam-se à compreensão e a outros meios de encarar as coisas, mesmo que esses meios sejam muito elementares. A dificuldade de estabelecer novas perspectivas permanentemente é muitas vezes subestimada tanto pelos reformadores como pelos educadores, os quais, nesse ponto, deviam, no entanto, ter mais experiência. Sugere-se freqüentemente que a única medida necessária seria estabelecer novo programa e realizar alguns melhoramentos no treinamento de professores. Mas nem o programa nem as técnicas de ensino são os pontos mais relevantes; sabe-se de países que procederam a freqüentes mudanças de programas, sem qualquer efeito significativo nas escolas.

As dificuldades quanto a efetuar realmente uma revolução no tipo de ensino ministrado nas escolas são imensas. Em primeiro lugar, como é basicamente dever do professor ensinar as matérias elementares — leitura, escrita e aritmética — e certos conhecimentos factuais estabelecidos, ele resiste à idéia de encorajar as crianças a descobrir as coisas por si próprias. Parece-lhe isso desperdício de tempo, quando poderia muito bem expô-los a elas (e, naturalmente, todos sabemos de casos em que se exagerou no tocante ao método heurístico). Segundo, se se encoraja o método de perguntas, o professor pouco instruído e pouco lido poderá ver-se freqüentemente impossibilitado de responder às que as crianças lhe formularem. Terceiro, uma preocupação ao mesmo tempo realista e de larga visão, para ligar o conhecimento simples e definido da sala de aula às questões complicadas e sempre sujeitas a alterações na vida cotidiana, não só é trocar a certeza pela incerteza, como também parece, a muitos, entrar em conflito com o dever de ensinar às crianças um determinado padrão de habilidades e informações sobre as quais possam ser examinadas.

O professor que tem capacidade para combinar o ensino das habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, com um tratamento estimulante, progressista e rigorosamente intelectual de seus alunos, é geralmente pessoa de muita instrução. Normalmente, deverá ter passado pelo tipo de educação em profundidade que se dá ao fim da adolescência e ao entrar-se na maturidade, em nível pós-escolar e universitário. Essa educação é dispendiosa, não só devido à sua duração, como também aos níveis salariais mais altos, posteriormente exigidos pelos professores.

A realização de uma reforma máxima levaria, portanto, longo tempo, talvez trinta anos ou mais, enquanto uma nova geração de professores recebesse uma educação mais completa. Envolveria também grande aumento nos gastos para atrair estudantes de melhor qualidade para o magistério e considerável aumento no corpo docente bem qualificado para dirigir as classes superiores nas escolas secundárias adicionais e nas novas instituições de treinamento que seriam necessárias. Como programa a longo prazo, é a ambição da maior parte dos países, mas, como os professores já recebem às vezes salários desproporcionais à média da renda rural, tal solução parece, presentemente, impraticável.

#### *Um objetivo intermediário*

Há um meio menos dispendioso, porém mais rápido, pelo qual se possa atingir alguns dos objetivos? A idéia que ocorre imediatamente é servir-se de meios de comunicação tais como livros, rádio e televisão, para deixar de lado o professor e pôr um especialista mais instruído e compreensivo em contato direto com o aluno. Pelo uso dos meios de comunicação de massa, poderia fazer-se com que pequeno grupo de professores altamente qualificados influenciasse o modo de pensar e as atitudes de milhares de alunos em toda uma área rural em desenvolvimento. Há qualquer indicação de que esse método daria resultado?

A experiência com a utilização em educação dos mais novos meios de comunicação — rádio e televisão — nos países em desenvolvimento, é ainda escassa e, até o momento, não muito encorajadora, possivelmente porque seu uso dentro de um sistema escolar tem sido freqüentemente encarado como diversão e adotado por questão de prestígio, mas também devido a problemas técnicos, tanto educacionais como físicos, que surgem nas áreas menos desenvolvidas do mundo<sup>3</sup>. A experiência com o uso de livros e outro material escrito e ilustrativo tem sido seguida mais a sério e, num ou dois países, tem mostrado resultados promissores. Quaisquer que sejam os meios de comunicação (e poder-se-ia empregar uma mistura deles), os requisitos educacionais são praticamente os mesmos. No caso do ensino ao nível da escola primária, pode-se enunciá-los como se segue:

Uma pequena unidade composta de meia dúzia de especialistas nas diferentes partes do currículo escolar primário formará o núcleo do movimento para a reforma. Sua tarefa será preparar, detalha-

(3) Para uma declaração mais abalizada sobre o emprego dos novos meios de comunicação na educação, ver Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F. e Lyle, J., *The new media: memo to educational planners*, Paris, UNESCO: IIEP, 1967.

damente, as lições e o material para todas as classes, em todos os assuntos. Quaisquer que sejam as matérias de sua especialidade, devem trabalhar em estreito contato, um com o outro, porque cada idéia apresentada deve aparecer, tanto quanto possível, em todos os assuntos a fim de neutralizar o hábito comum de pôr as idéias novas em compartimentos separados, na mente. Tem-se que preparar manuais para os professores, contendo amplas sugestões para os experimentos, as pesquisas e as atividades práticas que os alunos podem executar. É necessário orientar os inspetores sobre o que devem procurar ao visitar as salas de aulas, e deve-se dar sugestões aos examinadores sobre a maneira de adaptar suas perguntas de exame aos novos currículos. Até hoje, ninguém conseguiu eliminar completamente o professor em classe, por mais inadequado que ele possa ser, embora, ao que parece, um país esteja realmente procurando fazê-lo<sup>4</sup>. Pelo menos ao nível da escola primária, duvido que venham a eliminá-lo. Por conseguinte, uma importante tarefa para a unidade é estimar quais as modificações em idéias, atitudes e métodos de ensino que eles podem, de fato, exigir da maioria dos professores, com alguma possibilidade de êxito. A seguir, tem-se que estabelecer os novos cursos e materiais de ensino para atingir esse grau de mudança. Para coordenar, assim, os cursos e materiais de ensino com a capacidade dos professores, a unidade necessitará de aparelhamento para experiências, preferivelmente numa escola ou escolas sob seu controle, porém provida do corpo docente normal. Os especialistas têm necessidade de consultar, em todos os estágios, professores experientes, inspetores e o corpo docente dos cursos superiores de treinamento que, mais tarde, estarão operando com eles na preparação dos elementos da profissão dentro dos novos métodos e técnicas. Durante um extenso período, os especialistas terão que visitar grande variedade de escolas para verificar a marcha do esquema, e efetuar as inevitáveis alterações nos cursos e materiais de ensino que a experiência demonstrou serem necessárias.

Um tal programa de mudanças revolucionárias na prática escolar não se empreende com facilidade. A melhor maneira, talvez, de dar ao planejador pelo menos uma indicação aproximada do tempo e dinheiro que se requer para aplicar esse método intermediário de reforma das escolas rurais, é mostrar alguns dos problemas que serão enfrentados no trato com o corpo de especialistas, com os professores e nas relações públicas, em geral.

Um *corpo de especialistas* com suficiente tirocínio é difícil de encontrar entre os professores pri-

mários; portanto, tem-se que empregar elementos locais, ou de fora, com experiência em educação secundária ou superior, preferivelmente em conjunto com professores primários escolhidos. A importância disso para o planejamento está na necessidade de os especialistas terem oportunidade de conhecer as crianças do estágio primário. Podem tê-la através de aulas experimentais, mas é processo que consome tempo. Atrasa a produção devido a ter-se que acompanhar o progresso dos alunos de uma classe experimental à medida que vão sendo promovidos. Não podemos construir um edifício sem assentar antes os fundamentos, portanto temos que considerar o projeto como tendo a duração de uma década ou mais.

Se houver freqüentes mudanças de especialistas, os cursos com os quais estão trabalhando, modificar-se-ão com eles, pois poucos são os peritos que se comprazeriam em prosseguir com o trabalho de outrem. Visto isso, os cursos nunca serão suficientemente firmes e harmoniosos para dar aos professores o apoio e a orientação de que tanto necessitam. Deve-se, pois, fazer com que os especialistas sintam que gozam da confiança das autoridades e que o esquema todo não depende do capricho transitório de uma ou duas pessoas em altas posições. A designação de pessoal local, bem como contratos com o estrangeiro, quando se necessita de ajuda estrangeira, devem abranger longos períodos, devendo-se também fazer provisão visando a promoções dentro do esquema, a fim de que os especialistas não sejam transferidos, em meio a seu trabalho, apenas para receber a promoção a que têm direito.

Os *professores* na classe não podem agir simplesmente como monitores. Quanto mais estimulante for o material, tanto maior será a réplica dos alunos. Se não se tratar com simpatia e inteligência essa reação, os alunos mais brilhantes sentir-se-ão frustrados e grande parte do valor do projeto estará perdida. O professor, na aula, tem que comentar sobre o trabalho das crianças, corrigi-lo, estimular e aconselhar e enfrentar, espera-se, as inúmeras perguntas que surgirão. Os especialistas podem auxiliá-lo, fornecendo-lhe informações e anotações suplementares sobre os vários exercícios e os problemas que provavelmente serão levantados; podem também procurar evitar criar curiosidades que eles, de certo modo, não estão em condições de auxiliar o professor a satisfazer. Porém, o êxito desse esforço em mudar a aprendizagem de uma absorção passiva e indireta, para um processo ativo e de reflexão, depende muito da cooperação ativa do professor. Tem-se que conquistar-lhe a simpatia e manter-lhe o moral. Sem isso (e inevitavelmente haverá certo número de professores que não sabem, ou não querem, responder a essa liderança) é provável

(4) Ver Beeby, C. E. *The quality of education in developing countries*. Cambridge, Harvard University Press, 1966, p. 96.

que haja um generalizado desperdício dos novos materiais e um retrocesso à aprendizagem mecânica. Segue-se que qualquer plano desse tipo malogrará se não se fizer provisão para instalações destinadas a experiências dos especialistas, para um programa completo de cursos no decorrer do próprio trabalho e para contato, tanto quanto possível, entre especialistas e professores.

As *relações* com outras equipes na área do ensino, com funcionários ligados ao desenvolvimento e com o público em geral são importantes, porque não se registrarão mudanças se houver incompreensão e hostilidade. Na maioria dos países em desenvolvimento, o conteúdo do currículo é fixado por uma autoridade educacional central e os inspetores escolares e o sistema de exames públicos são os que determinam em grande medida o que, no programa das escolas, os professores consideram mais digno de sua atenção. Daí a necessidade de se realizarem, em cada fase, conferências entre inspetores, examinadores, corpo docente dos cursos superiores de treinamento e diretores, em que se possam ouvir opiniões e delinear os métodos visando a ligar os novos objetivos ao sistema de exame existente.

Outro grupo que se deverá trazer para as conferências são as autoridades encarregadas do programa de desenvolvimento, não só porque podem contribuir com idéias úteis para o currículo, como também porque poderão receber criticamente os primeiros resultados das escolas então reformadas, a menos que apreciem a mudança em atitudes que se está tentando. Isso é especialmente provável onde tais funcionários estão acostumados a ver suas idéias aceitas pela população local sem quaisquer indagações.

O público em geral, não menos que as autoridades, deve ser posto a par das modificações que se verificam nas escolas e das razões que as ditaram. Os pais, como em toda parte do mundo, preocupam-se com o êxito nos exames. Provavelmente nutrirão dúvidas sobre mudanças, especialmente quando implicam em seus filhos passarem horas fazendo experiências, construindo, desenhando, visitando e fazendo inquérito em instituições locais — coisas essas, talvez pensem, que tomam tempo que seria melhor empregado em leitura, escrita e aritmética. Talvez venham a ficar, em parte, tranquilos se os especialistas puderem primeiro demonstrar que seus métodos produzem melhores resultados nos exames nas matérias tradicionais. Talvez seja também aconselhável, ao descrever os novos objetivos, não acentuar a palavra “rural”, mas sim empregar alguma outra expressão, por exemplo, “desenvolvimento”. Os elementos progressistas do público, impacientes pela implantação de reformas, mas desconhecendo as dificuldades, talvez julguem que os

peritos estejam despendendo muito tempo em experimentar e provar seu material. Alguns supõem que tudo que se tem a fazer é adotar um “bom” programa de outro país; outros acham que, embora seja necessário adaptá-lo para a região, especialmente ao nível de ensino elementar, os especialistas estão procurando atingir a perfeição, quando o que o país precisa é de melhoramento imediato.

O sentido de tudo isso para o planejamento é que deve haver um grupo suficiente de especialistas para cuidar de relações públicas e que ele deve ter a liderança correta. A primeira apresentação do planejamento ao público deve ser cuidadosamente meditada; o espírito do povo precisa estar bem preparado antes de executarem esse planejamento, em grande escala, nas escolas.

Finalmente, há o problema de assegurar continuidade nos novos hábitos e perspectivas na vida, quando a criança deixar a escola. Numa sociedade em que a tradição e a autoridade dos mais velhos exercem grande influência, os jovens, ao deixarem a escola, tendem, ou a cair novamente no modo tradicional de vida e a conformar-se, ou a romper completamente com as tradições e, quase sempre, deixam a região. Devem-se envidar todos os esforços para criar, nela, condições mais favoráveis às atitudes inculcadas pela escola. É essencial estabelecer certas medidas para a orientação e o amparo das crianças que tenham deixado a escola recentemente. Isso poderá ser na forma de clubes de juventude, ou clubes de jovens agricultores, de programas de rádio e de revista de jovem. As condições locais determinarão a melhor maneira de se dar esta ajuda aos jovens; sem isso, o novo programa nas escolas talvez viesse a ser, em grande parte, inútil.

*Resumo.* Um plano com esse objetivo intermediário levará considerável tempo para apresentar seus efeitos, muito mais do que os dois ou três anos para o plano mínimo, mas menos do que o tempo necessário a que uma nova geração de professores mais instruídos amadureça e assumam as funções. Temos que pensar em termos de uma década ou mais.

O custo do plano intermediário não é de forma alguma insignificante. Tem que abranger o emprego de um grupo de peritos, a publicação de livros didáticos e manuais de professores, programa de rádios, cursos para professores em serviço, conferências de inspetores, examinadores e os professores principais, propaganda e medidas de acompanhamento para apoio aos ex-alunos. Alguns desses serviços provavelmente existem e podem ser aplicados a novos fins. Felizmente, esse tipo de plano não envolve aumentos grandes e gerais na escala de salários dos professores, ou despesas consideráveis pa-

ra proporcionar-lhes ensino básico muito mais longo. Ao mesmo tempo, é provável que não haja redução no número de professores.

O plano requer apenas um pequeno grupo de especialistas de ensino, mas sua qualidade, a continuidade de seu serviço e a inspiração de sua liderança serão cruciais.

É provável que os efeitos do plano sejam incompletos, mas pelo menos algumas crianças aprenderão a nova maneira de encarar as coisas e a maioria dos professores adquirirá um novo senti-

mento de objetivo a alcançar. Mas é necessário considerar isso como uma fase de transição e não como a meta final da reforma escolar. A longo prazo, nada garantirá um trabalho de alta qualidade nas escolas, sejam elas rurais ou urbanas, sem um corpo docente bem instruído e bem treinado.

Este tratamento de um plano visando um objetivo intermediário foi, forçosamente, generalizado e um tanto abstrato. Encontra-se no Apêndice um breve relato sobre uma tentativa real para aplicar esse plano num país em desenvolvimento.

## APÊNDICE

### UM PLANO INTERMEDIÁRIO

O que se segue é exemplo de um projeto de estágio intermediário de que participei durante um período de dezesseis anos — tempo suficiente para vê-lo em toda a sua fase de novidade e para que os efeitos mais permanentes se evidenciassem. A área foi a parte setentrional do Sudão, e desenvolveu-se o projeto porque a Escola Superior de Treinamento de Professores de Classe Elementar, do Estado, foi de opinião de que a melhoria no treinamento não era, em si própria, suficiente para conseguir a transformação da aprendizagem para repetição em aprendizagem para ação. Os próprios professores haviam recebido o tipo de ensino repetitivo e não fora exequível financeiramente proporcionar-lhes um ensino geral mais amplo, necessário para transformá-los em professores profissionais (o objetivo máximo). Os meios empregados eram livros e ilustrações gráficas; naquele tempo (1934) não havia os recursos proporcionados pelo rádio ou pela televisão.

O projeto não se limitava a escolas rurais, mas como a área era principalmente rural, esperávamos

muito que as reformas desenvolvessem uma atitude positiva nos jovens para com a vida no campo. Nisso malogramos, e somente através de dura experiência, e gradativamente, chegamos às mesmas conclusões constantes do Relatório da Comissão de Educação de Uganda (citada à página 46), a saber, que o ensino escolar tem que estar subordinado à mudança rural e não prepará-la. Nossa experiência, porém, é pertinente ao tópico deste opúsculo, porquanto foi bem sucedida ao mudar muitas atitudes dos alunos com relação ao ensino e ao dar novo sentido de finalidade ao professorado.

Os trabalhos sobre o currículo começaram como um ramo subsidiário da Escola Superior de treinamento de professores. Começaram durante a crise financeira da década de 1930, e fomos, portanto, forçados a começar em pequena escala, por partes, com apenas três ou quatro educadores especialistas, dedicando parte de seu tempo ao trabalho. Ainda bem que foi assim, pois estávamos sondando o terreno e, quando começamos, não tínhamos ainda uma concepção real da magnitude da tarefa que havíamos empreendido.

A *equipe de especialistas*. Os especialistas aprenderam trabalhando nas classes experimentais, na escola elementar ligada à Escola de treinamento. Estrangeiros geralmente trabalhavam juntos com professores locais, cada par sendo responsável por uma matéria ou, quando muito, por duas.

Reduziu-se-lhes a um terço a carga de trabalho na Escola para possibilitar-lhes executar essa tarefa. Não visamos atingir a perfeição, mas a cursos que estariam dentro da capacidade do professor elementar comum, depois de algum treinamento especial na função, o que não exigiria muita aparelhagem e teria um significado real para os alunos. Podia-se perceber se se tinha conseguido isso pela acentuada mudança que se operava na atmosfera de uma sala de aula. Descobrimos que, se concedêssemos tempo bastante ao corpo de especialistas para que suas idéias amadurecessem e para as experiências, debates e revisões, e não exigíssemos que seus primeiros projetos fossem publicados, os cursos que criassem atenderiam aos critérios desejados.

A princípio nos enganamos completamente sobre o período de tempo que seria necessário, principalmente porque não aquilatáramos o quanto de experiência com as crianças e seu ambiente tradicional era necessário aos especialistas, cuja experiência, em sua maior parte, fora com crianças de mais idade em outros países. Logo se evidenciou que, em pontos importantes, não se havia exigido muito esforço dos alunos. Percebemos, também, a falta de material local, em forma conveniente para as crianças, e levou-se muito tempo para colhê-lo. Por exemplo, dispendemos um tempo considerável, durante três anos, escolhendo, estabelecendo relações e entrevistando nove famílias em diferentes partes do país. O objeto desse exercício era ilustrar em uma forma humana, bem vívida, os vários modos de vida. Seis das famílias viviam segundo os costumes tradicionais, três ilustravam as transformações modernas. Foi um caso um tanto excepcional, mas constatamos que geralmente levava dois anos para se produzir um curso de um ano, se bem que poderíamos atuar mais rapidamente ao fim de uma série. A revisão completa do curso primário levou cerca de dezesseis anos. Podia-se reduzi-la a dez com um primário mais rigoroso. Criaram-se mais de 120 livros e opúsculos, tendo o projeto se utilizado de mais de sessenta professores e outros, além dos especialistas, em experimentos, escritos, traduções e ilustrações.

Assim que os novos livros para professores (e alguns para os alunos) foram publicados, grupos de professores chegaram ao colégio para fazer um curso de dois meses. Isso talvez pareça muito tempo, mas não foi nosso objetivo apenas ensiná-los como usar os livros; desejávamos uma concordância real e não apenas superficial e envolvê-los pessoalmente

no processo de reforma. Tanto quanto possível, procuramos impedir que as escolas empregassem nossos livros antes que qualquer membro do corpo docente estivesse treinado em seu uso. Realizavam-se cursos durante todo o ano escolar. As escolas que tivessem um professor ausente numa matéria tinham um horário diferente. Não se lhes proporcionava um substituto. O valor das novas lições era aceito como mais do que uma compensação por qualquer perda que as crianças pudessem ter sofrido com a ausência de um professor.

*Despesas.* O governo arcava com as despesas de publicação dos livros, pois geralmente o número de exemplares, de que se tinha necessidade, era muito pequeno para que pudesse interessar as firmas editoras. Não se pagava "royalty", porque o trabalho era feito em tempo oficial, e julgava-se de bom alvitre evitar que se criassem direitos pessoais sobre os livros. As despesas extras oriundas de se dar permissão aos professores para dispender parte de seu tempo ao projeto, ao que se calculava, montavam em cerca de 5 por cento mais no custo anual de cada aluno na escola. Teria sido menor o custo se o número de alunos, nesse tempo, na escola, não tivesse sido tão baixo. Havia, naturalmente, outras despesas por cursos de professores, quando em serviço, e pelas medidas tomadas para o acompanhamento dos alunos quando estes deixassem a escola.

*Relações.* As relações travadas entre os professores e as autoridades de ensino eram boas. Contribuiu para isso o seguinte: as mudanças começavam com melhorias nas matérias tradicionais (língua e aritmética) e não com outras novas ou conteúdos com os quais os professores não se achavam familiarizados; diretores e professores mais antigos eram os primeiros a ser convidados para consulta e cursos de treinamento; parte da conferência anual das autoridades de ensino realizava-se no próprio estabelecimento de ensino; preparava-se um guia para a inspeção dos novos cursos; e aliviavam-se as autoridades de parte de seus encargos relativos à inspeção. A Escola de treinamento ser do governo representava uma garantia aos professores de que as reformas tinham aprovação oficial, e essa garantia era reforçada quando ao chefe principal, sem mudar de posição, atribui-se a categoria de diretor-assistente. Talvez o fator mais importante para o estabelecimento de boas relações estava em haver continuidade da assessoria de especialistas alguns dos quais passavam de oito a doze anos no projeto.

Através do trabalho experimental, do colégio de treinamento, com o preparo de adultos, estivemos elaborando planos de desenvolvimento nas áreas rurais e, com isso, estabelecemos contatos úteis com certas pessoas, mas jamais cogitamos realmente de integrar o ensino escolar em qualquer desses pla-

nos. Além disso, a maioria dos planos de desenvolvimento era de caráter oficial, e julgou-se-lhes o êxito mais pelas melhorias econômicas imediatas do que pelo número de espíritos estudiosos que eles criaram.

Nossas relações com o público em geral eram fracas e a maioria das pessoas não tinha noção de nossos objetivos. Os sudaneses letrados desconfiavam que as mudanças, especialmente as que pudessem dar idéia de que visavam objetivos locais, se destinavam a deter a maré do progresso moderno. Por outro lado, aqueles que apreciavam realmente os objetivos do plano achavam que estávamos demorando muito em produzir resultados. Nesse período específico, as condições eram tais que aquelas fracas relações não afetaram nosso progresso; o óbvio êxito do projeto acabou regularizando a situação, mas, em outras circunstâncias, essa falta de compreensão da parte do público teria feito malograr o plano logo no início.

*Acompanhamento.* As medidas para acompanhar as crianças, quando deixassem a escola, eram, em si, boas, porém inadequadas na quantidade. Referiam-se à adoção de sociedades juvenis e a publi-

cação de uma revista muito popular, própria para a idade dos jovens e financiada pelo governo.

Um comentário justo seria que, embora o plano assinalasse mudanças, às vezes até mesmo revolucionárias, no ensino, na maioria das escolas, não se percebia muito que o impacto inicial desapareceria, a menos que houvesse uma sucessão de novo material e de novas idéias para as escolas e a menos que os próprios professores atingissem um novo nível profissional. Havia uma tendência muito forte para pensar que, uma vez feita uma mudança, tudo que se tinha a fazer era repetir mecanicamente as lições do ano anterior. Minha própria idéia é que o plano intermediário deve resvalar progressivamente para o plano máximo; não pode ficar estático. O primeiro passo talvez seja oferecer aos professores um curso simples e invariável para uso nas escolas primárias, mas, à medida que adquiram confiança nisso, sejam-lhes dados cursos alternativos e materiais e sejam eles também encorajados para usar seu próprio critério ao optar por um deles. Em seguida, por etapas, dever-se-á ampliar o material até que os professores, já então mais bem instruídos, possam exercer uma escolha inteligente e esclarecida dos métodos e materiais que convêm às crianças confiadas a seus cuidados.