

Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil

Clarice Nunes

Concebido por Anísio Teixeira (1900-1971), o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, que por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País.

Nosso objetivo neste texto, que não se pretende exaustivo, é procurar compreender como se constituiu esse centro, quais os motivos que tornaram a iniciativa polêmica e o que podemos aprender com essa experiência à luz da história contemporânea da educação brasileira.

Educação primária para todos: por que um Centro de Educação Popular?

O que convencionamos denominar de educação popular é uma criação de intelectuais que se colocaram a seu serviço. Na década de 1950, conjuntura na qual se ergueu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Liberdade, uma das áreas mais pobres de Salvador, também nasciam projetos de educação popular que proliferaram na década seguinte por todo o País. Esses projetos funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda cujos intelectuais não participaram da luta armada contra a ditadura militar instalada a partir da segunda metade da década de 1960.

Apesar das diferenças entre os inúmeros projetos de educação popular gestados nessa conjuntura histórica, seja pelas concepções político-ideológicas dos seus formuladores seja pelas circunstâncias em que foram produzidos, podemos admitir que neles há pontos significativos de aproximação, no que acompanhamos Hugo Lovisolo (1990). Isto é, em todos esses movimentos encontramos duas características: 1) a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborar no processo de conscientização e organização popular; 2) a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia, tradição. A defesa de uma educação popular filia-se a uma prestigiada tradição das pedagogias ativas com o objetivo de fazer predominar o diálogo e o uso da razão e em que a preocupação maior não é propriamente com os conteúdos científicos, mas com o modo pelo qual eles são criados.

Anísio Teixeira pertence a essa tradição e é desse lugar de pertencimento que critica não só a experiência brasileira de educação popular, mas também a latino-americana, enquanto educação primária destinada ao povo. O processo que difundiu a educação primária no Brasil, afirma ele, foi marcado, num primeiro momento, pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. Na década de 20, quando se intentou democratizá-la, o recurso utilizado foi o da redução da sua duração. Essa política de educação popular mínima que se estendia a um público mais amplo e, simultaneamente, reduzia o tempo de escolaridade foi uma espécie de invenção do "*industrial trainer*" paulista, e que acabou sendo seguida em outros Estados da Federação. De fato, os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase numa educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. Essa idéia de treinamento para o trabalho – que, na segunda metade do século XX, viria a se converter nos ginásios orientados para o trabalho, nos ginásios polivalentes e similares –, aliada à extensão do ensino a todos resultara, na prática, em um programa de "menos" destinado a um maior número de alunos.

Ao lado da redução da escola primária, inventaram-se também os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e na formação dos professores. Em conseqüência, denunciava Anísio Teixeira, a democratização do ensino concebida como diluição e encurtamento dos cursos caminhava na contramão da tremenda explosão do conhecimento humano. Foi uma democratização compreendida como compressão da escola primária que distorceu suas próprias finalidades formativas. A redução da sua duração e do seu programa não foram os únicos efeitos dessas mudanças: a escola primária também ficou separada das demais escolas, fossem elas vocacionais ou acadêmicas, já que umas e outras passaram a exigir o famoso exame de admissão para o ingresso em seus cursos.

A escola primária deixou de ser a escola da classe média. Tornou-se escola de alfabetização. Seu professor, proveniente da classe média, continuou a ser formado nas escolas normais, que não alteraram seus processos de ensino, preparando-o para uma escola primária de estudos gerais, semi-acadêmicos, ou seja, para uma antiga escola primária que estava desaparecendo. O resultado não se fez esperar. Criou-se

um impasse. A escola primária não se tornou uma escola de educação de base nem conservou a sua antiga eficácia de escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio. Ela continuou sendo uma escola preparatória, agora ao exame de admissão às escolas médias e secundárias, transformando-se numa espécie de catálogo de conhecimentos para o exame de admissão, reprovando em massa seus estudantes ou provocando sua evasão. Em simples palavras, a escola primária não estava cumprindo objetivos populares nem se constituía numa boa escola preparatória.

Diante dessa análise da situação, Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução.

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha.¹ Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

Na concepção de Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança, o que colocava um desafio paradoxal: seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou, pelo menos, simultaneamente a esse processo? Essa resposta passava pela decisão com relação à prioridade da alocação dos recursos públicos. Criar um Centro de Educação Popular era uma emprei-

¹ Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afro-descendente, médico, professor, lingüista e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro.

tada cara em instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Para atender a esses custos, Anísio Teixeira trabalhou como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947) e como diretor do Inep de 1952 a 1964, encaminhando recursos ao Centro, mas não apenas a essa instituição.²

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro afirmou, em tom categórico:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (Teixeira, 1994, p.176).

Para Anísio Teixeira, os educáveis ineducados não tinham autonomia e a saída para um país pobre era produzir a "maioridade" da sua população. Acertava quando dizia que o povo brasileiro acreditava na educação, não acreditava, porém, na escola, justamente pela improvisação e pela ausência de políticas educativas claras e conseqüentes dos governos que se sucediam. Tratava-se de dar credibilidade a essa instituição. Respondia assim às críticas que o empurravam para o lugar do visionário afastado dos reais problemas da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa.

Com veemência, e mesmo indignado, assinalava – no mesmo discurso – que os sete mil contos que criaram as primeiras instalações do Centro, quantia considerada avultada para a época, era um gasto modesto perto de mais quinze mil contos que poderiam ser gastos construindo-se outros centros iguais ao que se erguia nos bairros pobres da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, região em que moravam em casebres de alvenaria centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva pela falta de escolas e médicos e sem as condições mínimas para uma existência digna.

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. Essa formação holística, como afirma Marlos Bessa Mendes da Rocha (1995), impõe-se pelo social e não pelo Estado, articula meios e fins, enfatiza o ensino como arte e como inserção cultural, cria instituições modernas que facilitam a incorporação ao processo educativo, mas não se pretendem fixadoras de um modelo:

² Diretor do Inep, Anísio Teixeira procurava encaminhar equipamentos aos Estados que ampliassem a escolaridade primária de sua população de quatro para seis anos, através de convênios com as Secretarias e Departamentos de Educação estaduais. Sua proposta era não só incentivar a ampliação da escola primária, mas, pela criação de uma Lei de Equivalência, permitir o ingresso na terceira série do primeiro ciclo do ensino médio ao aluno que concluisse o curso primário complementar (cf. Nunes, 1994, p. 208-210).

Parece-me que a idéia de autonomia dos que estão envolvidos no processo educativo, acoplada à necessidade do reconhecimento daquele que se educa, a rigor inverte o traço fundo da política pública de educação que se implantou no país, exatamente porque se recusa a estabelecer modelos de educação. Penso que, neste aspecto, o ideário de Anísio faz uma ponte com a tese que resgata o valor do direito civil como fundamento de uma cidadania contemporânea (Rocha, 1995, p. 41).

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

No plano de reforma da educação baiana, que apresentou já no período da redemocratização do país, Anísio Teixeira propôs a criação de nove centros de educação popular para Salvador, dos quais apenas um se efetivou. Para executar seu plano, o educador e sua equipe definiram número de alunos a serem atendidos, localização, formação de profissionais habilitados e encomendaram o projeto de construção do centro ao escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro, que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte.

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte.

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964.

Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram freqüentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque. A Escola Álvaro Silva foi incorporada ao Centro posteriormente.

Na descrição de Terezinha Eboli, em seu livro *Uma experiência de educação integral* (1983), as Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de

educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professores e serventes destas escolas eram designados e mantidos pelo Estado, e logo no período da instalação do centro recebiam gratificação do Inep.

O funcionamento das escolas-classe foi apoiado na experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep, e que funcionou de 1956 a 1962. As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência. Essa organização ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar. Nesse sentido, o professor das escolas-classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas.

Havia três classes consideradas experimentais ou integradas que, em cada uma das escolas-classe, lideravam o entrosamento destas com a escola-parque. Nessas classes experimentais não havia um programa único e o ensino era diversificado, em grupos, organizados por centros de interesse ou unidades de trabalho. Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola, etc... Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extra-classe chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres, etc... Nas escolas-classe registrou-se o grande êxito da matemática moderna.

Pelo testemunho de Terezinha Éboli, ficamos sabendo que a Escola-Parque localizada no bairro da Caixa d'Água ocupava uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, com sete pavilhões de arquitetura moderna, cujos arcos permitiam a iluminação natural. O pavilhão no qual se instalava o Setor de Trabalho abrigava três grandes e belíssimos painéis dos artistas plásticos Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé, e dois afrescos de Carlos Magano e Jenner Augusto. Os painéis, considerados um patrimônio artístico de valor incalculável, com o decorrer do tempo passaram a necessitar de reparação.

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos.

Com todo esse enriquecimento cultural o Centro tornou-se a vitrine do que de melhor havia no país em termos de educação primária. Mereceu a visita de representantes da ONU e da Unesco, que ficaram impressionados com a encenação do bumba-meu-boi, não só pela graça do espetáculo, mas, também, pelo fato de os cenários, as vestimentas e máscaras terem sido desenhados e confeccionados pelos alunos. Aliás, os produtos do trabalho criativo dos estudantes eram vendidos na loja do Centro.

Durante 25 anos, a direção geral do centro foi exercida pela professora Carmem Spínola Teixeira, irmã de Anísio Teixeira, auxiliada por diretoras e subdiretoras das Escolas-Classe, assistentes administrativos e técnicos nos diversos setores da Escola Parque.

O que pretendia o Centro Educacional? Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.

Na tentativa de sintetizar a contribuição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para o País, Terezinha Éboli (1983, p. 35) registra um depoimento obtido nas entrevistas que fez com a direção do Centro:

[...] fazer um melhor uso das coisas que sabemos sobre as crianças; fazer da sala de aula um laboratório para a vida democrática; melhorar o ambiente da classe; prover materiais eficientes de aprendizagem, desenvolver melhores procedimentos para o trabalho com os pais; empregar mais adequadamente as conclusões de pesquisas sobre o ensino das matérias escolares e desenvolver um programa de avaliação do progresso do aluno e procurar manter a escola em harmonia com a vida da sociedade, que rapidamente vem se modificando.

127

O trabalho do Centro Educacional Carneiro Ribeiro permaneceu relativamente pouco conhecido em nosso país, mas existem depoimentos de educadores em revistas européias sobre ele.³ Todo o esforço de um grande número de profissionais se justificava no sentido de que, para Anísio Teixeira, nações pobres como o Brasil não poderiam se dar ao luxo de não educar plenamente as novas gerações. Tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas. O ponto de partida, em sua concepção, deveria ser o mesmo para todos, já que a contingência dos indivíduos não nega, na sua concepção, a equidade. Pelo contrário, é a efetiva possibilidade de construí-la. Nesse sentido, a ampliação da escola primária para um conjunto de prédios e de locais de aprendizagem priorizava aspectos diversos de uma sociedade em funcionamento. Para Anísio Teixeira (1994, p. 180), a escola primária deveria ser uma espécie de "pequenina universidade infantil". Crítico de todas as propostas modernizadoras, no mais perverso sentido, da organização do trabalho, da produção e da administração, como se pode ver, por exemplo, em sua obra *Educação no Brasil* (1976), critica a educação para o consumo e também a expansão escolar feita em nome de objetivos inadequados à formação humana e à própria produtividade ancorada na mecanização das atividades dos trabalhadores.

³ Ver, por exemplo, o depoimento de Max Fourestier, na *Revue Française de l'Élite Européenne*, março, 1963.

Quando no seu livro *Educação não é privilégio* (1994) comenta a experiência do centro educacional na Bahia, acrescenta o argumento de que a educação, seguindo os apelos de um desenvolvimento acidental, apenas indiretamente contribuía para a formação do produtor no nível econômico. Nas nações pobres, mesmo a educação voltada para o consumo sequer ajudava, mesmo que secundariamente, o aumento da produtividade. Por esse motivo, alega, os economistas e homens práticos de um modo geral desconfiavam da eficiência da escola para o processo de desenvolvimento, retardando e impedindo que recursos públicos fossem destinados à educação pública.

Inúmeras dificuldades foram enfrentadas para a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado parcialmente em 21 de setembro de 1950. Uma delas foi a presença de sérios conflitos na comunidade de educadores. As críticas ofuscavam o brilho do empreendimento e se dirigiam justamente para o seu caráter de demonstração. Stela Borges de Almeida, no livro *Chaves para ler Anísio Teixeira* (1990), mostra, a partir de pesquisa aos jornais da época, as manifestações de certos segmentos da comunidade educacional que colocaram a iniciativa de Anísio Teixeira sob o fogo cerrado de comentários que expressavam as divergências de interesses em seu meio. Salienta a autora a importância que, no início da década de 50, teve a instalação da Petrobrás no recôncavo baiano, como ícone de mudanças provenientes da urbanização articulada ao processo de industrialização. Se ambas criaram problemas de diversa ordem, também possibilitaram a união de certas camadas da população baiana na defesa das questões que as afetavam diretamente, incluindo-se aí, evidentemente, a sua luta por alimentação, moradia, transporte, saúde e educação.

128

Stela Almeida apresenta, como dado relevante, o desespero da população sem moradia que, diante da ausência de uma política de habitação, promoveu invasões de terrenos, como na região de Corta-Braço, ou Pero Vaz, área escolhida para a criação da Escola-Parque. Com o reinício das eleições, após longo período da ditadura getulista no país, um sopro de organização popular começa a se instalar nos bairros humildes. Na Vila Nova Pero Vaz, a luta pela defesa das casinhas ali construídas encontrou nas mulheres agentes capazes de se aglutinarem e com uma experiência que ia se acumulando desde o final do Estado Novo, com a criação dos Comitês Democráticos. Não por acaso, o carro-chefe da obra educacional de Anísio Teixeira ali se instalou. Não por acaso, o encerramento da campanha política de Octávio Mangabeira ao governo do Estado, realizou-se no bairro pobre denominado sugestivamente de Estrada da Liberdade e, em seu discurso, o significado político da escola esteve presente.

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal *O Momento* fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade". Algumas críticas mais pesadas davam um tom sarcástico e contundente às notícias, ao denunciarem a demagogia do Sr. Anísio, o seu ar requintado "de pseudo-intelectual", seus "volteios de colibri" com relação às questões sociais em seu discurso de posse. As ofensas pessoais iam longe. Em certas declarações de *O momento*, Anísio Teixeira aparece como "uma espécie de Peter Pan" das

classes dominantes, um "títere do imperialismo norte-americano", "volúvel", "demagogo". Afinal, o que os professores ou seus dirigentes estavam combatendo? Essa não é uma questão de menor importância. Para além da experiência baiana, que oscila entre o elogio da ação política do educador e, em alguns casos, a crítica rasteira e produzida com má fé, a polêmica que motivava essa experiência inovadora sugere a reflexão que apresentamos em seguida.

Lições do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para a educação brasileira contemporânea: porque se combate o "novo"?

Nas breves páginas deste artigo não damos conta de transmitir o nível de complexidade e do empenho em vários níveis, necessários para concretizar uma obra educacional como a que está em nosso foco. Que o digam os governantes que sucederam a Octávio Mangabeira! Como todas as iniciativas de governo que desaparecem na gestão seguinte, muitos percalços acompanharam o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que foi considerado, por alguns, fardo difícil de carregar. Só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar avante – em meio a adversidades de todo o tipo – uma iniciativa desse porte, em termos de recursos financeiros e humanos.

No caso que estamos estudando, o "novo", de um lado, não é propriamente "novo". De fato, a questão do caráter demonstrativo de uma obra pública esteve e está sempre presente nos governos que se sucedem. No caso dos educadores da chamada Escola Nova, esse caráter tem, entre outras, a finalidade de dar o testemunho de que é possível intervir na escola e mudar a sua qualidade. Essa intervenção funciona como matriz para a criação de outras representações sobre as finalidades e funções da escola, seu papel na sociedade moderna, na formação da cidadania. As propostas de Anísio Teixeira sempre tiveram a generosidade de uma visão de conjunto. A sua política nunca foi para uma escola, mas para o sistema de ensino, mesmo que os custos assustassem as autoridades e os grupos políticos com os quais se aliava, mesmo que exigisse um recrutamento antes impensável de profissionais e sua preparação. É que, em sua concepção, cabe ao Estado tornar viável o que é necessário. As necessidades da população em termos de escolarização sempre estão no primeiro plano da apresentação das suas propostas.

A "velha" organização da escola primária deve ser atualizada mediante um "novo" modo de operá-la. A antiga escola primária preparatória para os exames de admissão deve aproximar-se da escola fundamentalmente educativa na sua mais ampla acepção. A concepção, portanto, não despreza a tradição, mas a enquadra dentro de uma nova perspectiva, o que exige vontade política para criar soluções arquitetônicas e pedagógicas.

Como as políticas educacionais conseqüentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e

política. O depoimento de um dos profissionais ligados ao Setor de Currículo e Supervisão,⁴ no livro de Éboli (1983, p. 39), mostra que, mesmo com todo o sucesso do Centro e toda a ajuda do seu setor aos professores, alguns deles insistiam em usar técnicas superadas. Não abandonavam a mentalidade de que seria mais eficiente trabalhar com classes homogêneas, sendo bastante resistentes a pensar nas diferentes necessidades dos seus alunos.

A teia de Penélope se instala e é tecida e destecida não só na história deste Centro, mas, sobretudo, quando lançamos um olhar de longo alcance sobre a nossa história da educação. No Império, com a criação do *Pedagogium*, e na República, com as diversas reformas educativas do Estado, as escolas experimentais da década de 1930, as classes experimentais dos ginásios secundários na década de 1950, os ginásios orientados para o trabalho, o ensino médio vocacional paulista, os ginásios da comunidade, os ginásios polivalentes que, na década de 1960, constituíram lastro para a redação da Lei nº 5.692/1971, vemos que as obras de demonstração além de não se generalizarem, desaparecem. Apesar de todos os conflitos, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro vingou. Contou com a condução firme de Anísio no plano do governo estadual e federal. Talvez se essa "feliz coincidência", como dizia ele, não tivesse ocorrido o Centro fenecesse. Aliás, o mesmo teria ocorrido com a Universidade de Brasília se o Inep, sob a gestão de Anísio, não a socorresse com verbas nos momentos críticos. O que nos impressiona é menos o caráter de não generalização que se repete historicamente e, por outro lado, o que mais nos impressiona é que nós, educadores, insistimos nessa estratégia.

130

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original.

A crítica dos professores à distinção entre as escolas regulares do sistema de ensino e aquelas que se destacam nele tem um fundo de verdade, que infelizmente é alimentado e distorcido tanto pela cobiça de quem se percebe apartado do empreendimento, quanto do orgulho de quem se vê pertencente a ele. No entanto, é preciso avaliar qualquer iniciativa desse teor a partir do lugar que ocupa numa política de conjunto para a educação. O caso é que para muitos governos a política global se reduz às iniciativas localizadas, com ênfase no seu caráter assistencialista e não no pretendido caráter pedagógico.

O que distingue a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ou posteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos. Não parte ele do suposto

⁴ A depoente possuía o diploma de professora primária, grande experiência de trabalho na Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Salvador, participara como bolsista na Programa de Aperfeiçoamento Brasileiro-Americano do Ensino Elementar (Pabaee) com aprimoramento nos Estados Unidos.

da carência do povo, como tivemos a oportunidade de analisar em outros textos que escrevemos. Parte da crítica à ausência de serviços que indiscutivelmente caberia, em sua concepção, ao Estado oferecer. Ele inverte, como tão bem assinala Marlos Bessa Mendes da Rocha (1995), a nossa lógica invertida que fez primeiro nascer os direitos sociais, para depois ampliar os direitos políticos sem que essa ampliação fosse acompanhada pela efetiva realização dos direitos civis. Estes últimos passam a existir entre nós no papel, mais como valores proclamados do que como valores reais. Sublinhamos com Rocha que Anísio Teixeira não propõe modelos ou paradigmas a serem seguidos. Sua ênfase se apresenta na autonomia das práticas educativas, reconhecendo aqueles que a elas se incorporam sem pretensões de lhes dirigir o destino, mas de lhes abrir possibilidades. É que "o moderno em Anísio Teixeira afina-se com o reconhecimento do direito do outro, logo da sua liberdade civil" (Rocha, 1995, p. 42). É muito sugestivo que Anísio refira-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como ensaio de solução, o que propõe uma direção da ação e não um modelo a ser impositivamente seguido.

Pagamos sempre um preço pelas escolhas que fazemos. A escolha de Anísio Teixeira, respaldada na viabilidade administrativa de reunir a instrução (escola primária alfabetizadora) e a educação (escola primária ampliada em suas finalidades) acarretou certa ambigüidade na conciliação entre saber intelectual e manual, arte e ciência, costume e racionalidade. A possibilidade de superação dessa ambigüidade estava na aposta da formação de um professor que alfabetizasse com atitude formativa e não estritamente técnica, e no intercâmbio entre as instituições desse complexo educacional, cujos agentes trabalhariam em cooperação e sintonia. Anísio declarava que as leis tornavam possíveis as reformas, mas não as concretizavam. Elas se realizavam pela mudança da estrutura da sociedade – mesmo à revelia das elites – e pelo preparo dos professores e dos quadros técnicos.

Instalado numa região potencialmente conflitiva, do ponto de vista da população residente, e assumindo o caráter preventivo presente na perspectiva dos educadores brasileiros desde a década de 1920, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro enraizou-se na localidade. A qualidade do seu atendimento e, conseqüentemente, o seu reconhecimento público garantiram o que Dewey denominava, como adverte Guido Ivan de Carvalho (1983, p. 10), a "força assimiladora" das escolas públicas, o que muitas outras iniciativas similares pelo País não conseguiram. Afirmava Anísio Teixeira não pretender criar uma escola para reproduzir a comunidade existente e sim para elevá-la num nível superior ao existente, o que era compatível com a aspiração social dos trabalhadores que ali matricularam seus filhos.

Conclusão

O que deduzimos do sucesso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro nas décadas de 50 e 60 não advém apenas da vontade e do compromisso de Anísio Teixeira com a educação popular nos postos que ocupou, embora essas qualidades fossem significativas e também se irradiassem para as equipes que com ele trabalharam. Esse

sucesso também se deve a uma condição favorável do ponto de vista da dinâmica dessa conjuntura, marcada pela aceleração do crescimento econômico e pelo tom da Constituição de 1946.

O educador guiou-se por uma idéia matriz que o colocou do lado oposto a todo processo centralizador e impositivo que teve em Gustavo Capanema, como líder do governo Dutra, sua máxima expressão. Anísio Teixeira defendeu, portanto, a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas – federal, estadual e municipal – na condução da expansão escolar do país. Daí viria a unidade, ou seja, da cooperação e da vigilância comuns dessas três instâncias para o cumprimento das prerrogativas legais das diretrizes e bases da educação nacional.

Podemos compreender o sucesso como produto de uma articulação entre a conjuntura dinâmica e a política construída, como nos ensina Carlos Matus Romo (1972). Isto é, a conjuntura dinâmica é uma espécie de força que surge dos processos históricos e se impõe aos homens. A política construída é, na outra mão, um conjunto de idéias que os homens pretendem fazer germinar nos grupos aos quais pertencem. A conjuntura dinâmica é condição fundamental para a implantação das inovações. No entanto, pode provocar oposições porque o campo da educação é essencialmente conflitivo.

A política que estabelece escolas de demonstração cria artificialmente um centro que coloca as demais escolas da rede numa periferia do sistema, em termos de recursos materiais e humanos. Por mais que a intenção dos condutores dessa política seja espalhar a demonstração para o conjunto da rede, as forças que desata não colaboram para que isso ocorra. A questão que os administradores enfrentam é como transformar essa política construída em uma política para todo o sistema de ensino. A dificuldade maior para articular a esfera técnica e a esfera política está na mentalidade dos órgãos e burocracias governamentais. Romper com um padrão de escola generalizado não é, portanto, apenas uma questão de mostrar uma eficácia externa; esse rompimento passa pelo cultivo de uma eficácia interna das máquinas administrativas que conduzem a política educacional. Como os ritmos dessa eficácia interna variam, são criadas "ilhas de eficiência" que se isolam do conjunto do aparato estatal, o que provoca, em curto prazo, o seu isolamento. Ou seja, elas deixam de irradiar sua eficiência e compromisso para outros setores do governo que se aproveitam das queixas dos agentes que, na ponta do sistema, não se sentem beneficiados com as políticas propostas e, com toda a razão que possam ter professores e demais profissionais da educação, acabam levando água ao moinho conservador da inércia administrativa.

Dado que as conjunturas são flutuantes, é necessário que os sujeitos envolvidos nos processos de mudança saibam avaliar a viabilidade sociopolítica dos seus empreendimentos. Entendendo-se viabilidade como a aproximação da política aos objetivos perseguidos, o problema desses empreendimentos não é apenas de viabilidade, mas de sua vinculação a fins legítimos e duradouros. Em Salvador, nas décadas de 1950 e 1960, coincidiram a capacidade de liderança de Anísio Teixeira e a definição de uma estratégia em nível local e nacional que implicava mudanças na política educacional. Houve nesse período, o que Romo (1972) denomina de correspondência criativa (e não mecânica) entre a concepção e os "fatos", porque havia no administrador,

simultaneamente, a capacidade de abarcar a questão da educação numa visão de conjunto e a habilidade de selecionar as estratégias de intervenção. Em outras palavras, o administrador operava com uma "totalidade analítica" e uma "totalidade operativa", para distinguir os obstáculos que exigiam uma revisão das metas e o estabelecimento de requisitos mediadores de ação.

É possível supor que a grande diferença entre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as demais iniciativas que pretendem filiar-se a ele esteja no fato de sua estratégia não se sobrepor aos acontecimentos. Emergiu deles e ao mesmo tempo se distinguiu deles, porque o seu idealizador buscou um meio de modificá-los baseando-se em experiências concretas anteriores e num conhecimento substantivo da experiência de administração pública. Interessante o fato de Anísio denominar a experiência do Centro como "ensaio" de solução, pois os ensaios podem filtrar as dificuldades possíveis e os efeitos inesperados, sempre tendo em vista uma visão de futuro. Com uma proposta clara em defesa da escola pública de qualidade, o educador pode usar sua racionalidade técnica e política a serviço dessa escola, sintonizando sua atitude ao método e projeto proposto.

O sucesso das experiências inovadoras depende do fato de encarnarem estratégias e táticas aplicadas às aspirações de uma coletividade ou setores dela que podem dar sustentação às políticas oficiais. Esse sucesso depende também de imaginação pedagógica. Em nossa modesta opinião, em Salvador, com todos os problemas, essa sustentação e essa imaginação – apesar das críticas presentes nos jornais – foram efetivas, o que não se repetiu com os Cieps e os Ciacs. Tendemos a concordar com Darcy Ribeiro, quando, na apresentação do livro já citado de Terezinha Éboli, afirma: "Costumo dizer que a Escola-Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo".

133

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. B. O pensamento de Anísio Teixeira concretizado: Escola-Parque, paradigma escolar. In: ALMEIDA, S. B. (org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBa/UFBa. 1990. p. 141-178.

CARVALHO, Guido Ivan. Prefácio. In: ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

ERNESTO Carneiro Ribeiro [biografia]. Disponível em: < http://pt.wikiquote.org/wiki/Ernesto_Carneiro_Ribeiro>. Acesso em: 4 abr. 2008.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>.

_____. Antecedentes históricos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: _____. *Uma experiência de educação integrada*. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Versão adaptada disponível em: < http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm>. Acesso em: 30 mar. 2008.

FOURESTIER, Max. Bahia et l'école expérimentale Parque. *Revue Française de l'Élite Européenne*, mars 1963. Reproduzido em: ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. p. 95-96.

LOVISOLO, H. *Educação popular*: maioria e conciliação. Salvador: EGBa/UFBa, 1990.

NUNES, C. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

ROCHA, M. B. M. Paradigmas do moderno em educação: Francisco Campos e Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 34-42, ago. 1995.

ROMO, C. M. *Estratégia y plan*. México: Siglo XXI, 1972.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

Clarice Nunes, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora titular aposentada de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

drcnunes@gmail.com

bibliografia commentada

