



por Alejandro Covarrubias Z.  
(tradução de Terezinha Eboli)

Antes da aplicação do Projeto Principal sobre Extensão e Melhoramento da Escola Primária na América Latina, existiam na região mais de 100.000 escolas de mestre-único; mas a concepção de escola unitária completa havia-se perdido, ou havia-se declarada em desuso por razões da "moderna pedagogia". Entretanto, as crianças campesinas prosseguiam sem oportunidade de completar sua educação primária, apesar das disposições constitucionais que estabelecem a obrigatoriedade da mesma.

Durante o desenvolvimento do Projeto as autoridades educacionais chegaram a compreender que a escola incompleta é como o símbolo do subdesenvolvimento, e que os planos de desenvolvimento econômico e social ficariam truncados se não se desse à população em geral, e particularmente aos campesinos, pelo menos a cultura equivalente à educação primária completa. Com a colaboração técnica do Sr. Santiago Hernández Ruiz, perito itinerante da Unesco, quase todos os países da região iniciaram uma mudança de política com as escolas das áreas rurais.

A nova idéia era fácil de explicar: a escola primária é completa ou não é escola. A escola incompleta se converte numa falácia, num equívoco para a população rural, e representa uma inversão improdutiva que se perde no vazio. Sua realização, entretanto, tinha implicações muito complexas que incluíam problemas de planejamento, de formação e capacitação dos mestres, de supervisão e de luta contra incontáveis preconceitos pedagógicos.

Na atualidade todos já aceitam que a escola pode ser completa com um, dois ou mais mestres, e que, em conseqüência, são possíveis e necessárias a escola unitária e a escola completa de dois ou mais mestres.

Há unanimidade também em se reconhecer que os "núcleos escolares rurais" constituem uma boa solução, sempre que as circunstâncias físicas e a distribuição das escolas os tornem viáveis. Não obstante, a solução integral parece consistir em um novo esquema de organização escolar em função de "áreas educativas rurais", concebidas estas como "o contexto físico, econômico e sócio-cultural dentro do qual se assegura uma educação integral e completa em função das necessidades de uma comunidade em processo de desenvolvimento".

Tal concepção permite atacar em conjunto e em cooperação os seguintes problemas básicos da escola rural: deserção escolar, repetência, aperfeiçoamento contínuo dos professores, supervisão com um novo sentido, melhoramento de programas e de métodos, melhoramento dos sistemas de promoção e serviços assistenciais, persistência de uma escola incompleta e socialmente ineficaz.

Os países da América Central foram os primeiros que adotaram acordos internacionais para iniciar uma ação sistemática em torno da necessidade de erradicar a escola incompleta.

O "Convênio Centro-Americano de Unificação Básica da Educação", aprovado a 22 de junho de 1962, pelos cinco países membros da Organização dos Estados Centro-Americanos (ODECA), recomendou a escola unitária completa como um meio eficaz para transformar em completas as escolas incompletas, a cargo de um só professor, particularmente nas zonas rurais com escassa população em idade escolar (Item 4º do artigo 25 do Convênio).

Dois anos depois, a II Reunião do Conselho Cultural e Educativo da ODASA, realizada em Manágua, de 10 a 15 de agosto de 1964, reiterou a recomendação nos seguintes termos: "Fazer efetiva, na maior brevidade possível, a escola primária completa na área centroamericana, procedendo paulatinamente à criação do grau imediato superior em todas as escolas incompletas, até transformá-las em completas num prazo não superior a dez anos".

Foi precisamente Nicarágua o primeiro país da região que fundou uma escola unitária completa - a de "Dulce Nombre" (Doce nome) em 1962 - como anexa à Escola Normal de rapazes de Jinotepe, associada a UNESCO no início do Projeto Principal de Educação.

Em 24 de agosto de 1966, o governo da Guatemala assinou o Plano de Operações do Programa Conjunto com a UNESCO e o UNICEF, para realizar um "Plano Piloto de extensão e melhoramento do ensino primário rural", com ênfase na escola unitária completa. Este programa permitiu a realização de dois cursos (1967-68) para 387 professores rurais dos municípios de "Chiquimula", "El Progreso" e "Zacapo", sobre organização e técnicas da escola unitária completa.

Em Costa Rica 64% das escolas do país são de um ou dois professores que trabalham em regime de níveis simultâneos.

A obra executada no país pelos peritos da UNESCO durante o decênio do Projeto Principal, é preciso acrescentar, em 1968, cinco reuniões municipais de supervisores e um seminário realizado com a ajuda técnica da UNESCO, de 24 a 28 de junho, sobre "A Escola Unitária" e a "Escola Multigraduada de mais de um professor". O seminário recomendou: a revisão das disposições legais; incentivos econômicos e profissionais para os professores; ajuda alimentícia às crianças; incorporação das escolas Normais e seus anexos ao plano nacional de erradicação da escola incompleta; capacitação dos professores e criação de uma unidade administrativa no Ministério da Educação que tenha sob sua responsabilidade o problema da escola incompleta.

No Peru, o Decreto Supremo nº 39 de 1964 dá caráter administrativo ao preceito constitucional que proíbe toda discriminação educativa para as crianças peruanas, e formula os seguintes objetivos para uma programação de aplicação imediata:

- Generalizar a escola primária completa, qualquer que seja o número de alunos e de docentes que a integram.
- Estabelecer os graus de ensino de uma escola sem considerar limite mínimo quanto ao número de alunos.
- Organizar cursos intensivos de capacitação para difundir as técnicas de organização e funcionamento de escolas unitárias.
- Estabelecer estímulos e compensações para os professores que trabalham em escolas unitárias completas.

Para cumprir os objetivos assinalados pelo Decreto 39, criou-se a Comissão Nacional de Escolas de Mestre Único, sob a direção de uma especialista que participou do Curso sobre as Escolas Unitárias Completas que o Ministério da Educação da Espanha organizou em Madrid como colaboração ao Projeto Principal de Educação da UNESCO para América Latina.

No Peru há 7.000 escolas de mestre único, e a obra da Comissão Nacional com a ajuda técnica da UNESCO, pode ser resumida da seguinte forma:

- Realizou cursos de capacitação sobre organização e técnicas de escola unitária, para cerca de 1.000 professores de áreas rurais.
- Conseguiu publicar 10 números da revista "Mensagem" com orientações técnicas destinadas aos professores.
- Conseguiu organizar 1.500 escolas unitárias completas nas diversas zonas do país.
- Colaborou na preparação de um plano de transformação gradual de escolas incompletas em escolas completas, para as 5 zonas do Programa Conjunto de desenvolvimento econômico e social.
- Organizou seminários regionais em quase todas as zonas do país.
- Realizou numerosas concentrações e seminários de supervisores de educação primária.
- Preparou um plano nacional de erradicação da escola incompleta.
- Preparou um primeiro Projeto de Estatuto das Escolas de Mestre Único.
- Elaborou programas para as escolas de mestre único.
- Promoveu a criação de escolas unitárias anexas às escolas normais.

No Chile a Superintendência da Educação Pública solicitou em 1965 a ajuda técnica da UNESCO para realizar um projeto piloto no Departamento de Arica, dentro do plano de Integração Educacional do referido Departamento.

Assim nasceu a primeira escola unitária completa no vale de Azapa. Com os auspícios da Superintendência e da UNESCO preparou-se, com os professores rurais de Arica, um plano de erradicação da escola incompleta; os professores receberam cursos intensivos sobre organização e funcionamento da escola unitária e Arica passou a ser o primeiro município do Chile com a totalidade de suas escolas completas.

Em virtude do bom êxito alcançado em Arica, a Superintendência de Educação e a Direção da Educação Primária, com a ajuda da UNESCO, realizaram dois seminários de diretores municipais de educação: em Serena, para a zona norte, e em Vitória, para a zona sul. "Nessas reuniões se conseguiu comprovar a alta proporção de escolas incompletas nas zonas ru

rais do país (33% no norte e 41% no sul), o que explica, em amplitude, a taxa de analfabetismo nessas zonas que alcança o dôbro da correspondente às das zonas urbanas".\*

Cada diretor municipal de educação preparou o plano de transformação das escolas incompletas de sua província e assim, ao término dos dois Seminários, o país contou com um Plano Nacional de erradicação da escola incompleta. Os Seminários chegaram a conclusão de que o país necessitava de 612 escolas unitárias completas; 628 escolas completas de dois professores; 265 escolas completas de três professores; 151 escolas completas de 4 professores; 56 escolas completas de 5 professores.

A escala utilizada pelos diretores municipais do Chile foi a seguinte:

<u>Número de crianças</u>	<u>Solução</u>
Até 40 crianças	Escola Unitária completa
Entre 40 e 70 crianças	Escola completa de 2 prof.
Entre 70 e 100 crianças	Escola completa de 3 prof.
Entre 100 e 130 crianças	Escola completa de 4 prof.
Entre 130 e 160 crianças	Escola completa de 5 prof.
Acima de 160 crianças	Escola Graduada completa

Os diretores municipais determinaram que o plano requeria um contingente de 690 novos professores e, ademais, estudaram um equipamento mínimo para as escolas em áreas rurais.

De 24 a 29 de abril de 1967, as autoridades chilenas promoveram um Seminário em Santiago, destinado a 64 Diretores Municipais de Educação, provenientes de todo o país. Os Diretores Municipais aprovaram o Plano Nacional elaborado pelos diretores rurais e suas conclusões foram publicadas nos "Cadernos da Superintendência".\*\*

O Brasil mostra uma situação mais complexa com 72.482 escolas de mestre único que representam 76% das escolas primárias do país, e a magnitude do problema torna de tal maneira difícil a solução, que seria necessário um máximo esforço do próprio país, com uma ajuda internacional de grande envergadura e proveniente de todas as fontes possíveis.

Entretanto, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos preparou, em julho de 1963, o primeiro "Plano Mestre de Operações para um Projeto de Educação Primária e Normal", com uma programação muito significativa destinada a aliviar a situação existente nas áreas rurais. O re

\* Projeto do plano nacional para transformação gradual das escolas incompletas em escolas completas, "Cadernos da Superintendência". Santiago, Chile, Ministério da Educação. nº 8, novembro de 1966. 78 p.

\*\* "Organização e funcionamento da escola completa". "Cadernos da Superintendência" Santiago, Chile, Ministério da Educação, nº 11, setembro, 1967, 107 p.

ferido plano vem sendo cumprido rigorosamente - nos últimos anos, dentro do Projeto Conjunto Brasil, Unesco e Unicef - alcançando formar mais de 1.000 supervisores de escolas de mestre único que se mostram animados de alto espírito profissional. Ademais, em 1967, realizou-se na Fazenda do Rosário - Belo Horizonte - um curso de dois meses para supervisores de escolas de mestre único, com participantes da maioria dos Estados.

Peru, Paraguai, Brasil e Guatemala conseguiram que o programa das escolas de mestre único se incorporasse aos respectivos Projetos Conjuntos com UNESCO e UNICEF, o que significa a possibilidade de dotar de equipamentos, bibliotecas escolares e material de ensino a êsse tipo de escola que recebe, ademais, a correspondente ajuda de UNESCO.

O processo de planejamento e desenvolvimento da escola primária para o meio rural tomou dois caminhos: Chile e Panamá preferiram realizar primeiro um Projeto Pilôto, para continuar depois com o Plano Nacional de transformação gradual de escolas incompletas. Peru e Paraguai foram diretamente ao Plano Nacional.

Panamá organizou o Plano Pilôto em sete zonas que se encontram em processo de desenvolvimento econômico e social planejado; êsse Plano atinge a 99 escolas, 131 professores e 4.539 crianças campesinas. Como exemplo está incluído na página 34 o plano da zona 3 (Boletim de Educação, nº 4 - 1968), correspondente à província de Coclé.

Em relação a êste Plano, que se encontra em andamento, diz o inspetor rural de educação de Coclé, em sua informação anual correspondente a 1967: "O apogeu econômico atingido na província de Coclé pelo desenvolvimento das atividades agropecuárias tem contribuído indiretamente para melhorar muitos aspectos da educação. As atividades econômicas realizadas pelas escolas e as associações de pais de família lograram um maior nível econômico e ajudaram flagrantemente a resolver muitos problemas surgidos nas escolas em suas tarefas educativas diárias. Mesmo assim, o aumento do poder aquisitivo da família coclesana tem melhorado, não só pelo êxito econômico, como também pela criação de maior número de vias de penetração que facilitam o transporte dos produtos da terra, bem como a campanha de nutrição das crianças mediante o consumo de alimentos antes desconhecidos e o trabalho preventivo e curativo realizado pelos centros de saúde que constituem fatores determinantes na melhoria da saúde infantil, redundando em melhores condições para o aproveitamento do aluno.

A construção de numerosas outras escolas, dotadas de mobiliário e equipamento adequados, tem contribuído para o aperfeiçoamento do ensino. Grande quantidade de professores trabalha com dois, três, quatro e até seis séries, às vezes em circunstâncias adversas; entretanto, sabemos de muitos professores que conseguiram realizar verdadeiros milagres a respeito".

Posteriormente, e levando em conta que o número de escolas incompletas ultrapassara de 700, o governo do Panamá, por Decreto Executivo nº 143, de 28 de março de 1968, estabeleceu um Plano Nacional para a

transformação das escolas incompletas do sistema escolar nacional, em escolas completas". As disposições básicas dêsse decreto se resumem no seguinte:

- Fica estabelecido um Plano Nacional para a generalização da escola completa, nas áreas rurais, o qual será levado a efeito pela Seção de Orientação Pedagógica da Direção Nacional de Educação Primária, subseção de Escolas Completas em áreas rurais para a realização do Plano.
- Ficam estabelecidas as obrigações da subseção de maneira detalhada, fixando-se gratificações para os professores e indicando-se a origem dos recursos para a realização do Plano.

Uma das gestões de maior interêsse encomendada à nova subseção é "o estabelecimento da devida coordenação com as Escolas Normais, com a Universidade do Panamá, com a Seção de Treinamento do Ministério da Educação para que os planos que se estabeleçam incluam soluções permanentes para a escolarização completa e para que se instale um sistema de treinamento em técnicas adequadas à escola completa rural".

Do ponto de vista técnico, temos que reconhecer que faltam, em geral, as bases necessárias de investigação e experimentação em tôrno dos problemas da educação primária em todos os tipos de organização. A introdução de técnicas na escola unitária torna-se difícil quando os professores não têm formação profissional sistemática; nêsse caso, os respectivos programas deveriam incorporar-se ao processo de profissionalização dos professores não titulados.

Entretanto, é justo destacar iniciativas que se desenvolvem em diversos países.

- No Brasil a senhora Helena Antipoff, ilustre psicóloga e educadora, vem experimentando soluções integrais para os problemas da educação rural através de uma série de instituições representativas: escolas primárias completas, escolas normais, centro de educação de crianças excepcionais, jardim de infância, artesanato, posto de puericultura, cursos de economia doméstica e educação para o lar, cursos de tecnologia agropecuária e Instituto Superior de Educação Rural. Tôdas as instituições citadas se inspiram nos princípios da educação funcional, orientando a aprendizagem através das atividades dos alunos, individualmente e por grupos, face à natureza, à vida produtiva e social, assim como aos recursos de informação (Fazenda do Rosário, Belo Horizonte, Minas Gerais).

No Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, subordinado ao INEP, em colaboração com a Fazenda do Rosário, criou-se o Serviço de Educação Rural destinado à investigação e experimentação dos problemas técnicos que suscitam as escolas das zonas do país.

- Na Argentina é bem conhecida a experiência realizada pelo professor Luiz Iglesias, com repercussão no continente por seu enfoque e pelas soluções metodológicas propostas para o trabalho unidocente.

- O Instituto Pedagógico Nacional de Lima, Peru, em sua "Aula Unitária" da "Amando Sacristan" iniciou um ensaio de "daltonização" dos últimos níveis (programa de 4º, 5º e 6º primários) seguindo as suas linhas básicas, as da senhora Helena Parkhurst, que, é sabido, criou seu método todo enquanto exercia o magistério numa escola completa de oito níveis.

O professor encarregado da experiência divide o tempo das crianças em trabalho individualizado ou autônomo, em trabalho coletivo com a turma e trabalho com grupos diferenciados. Assim espera evitar a "angustiante dominação do livro" em que pode cair o Plano Dalton.

De acordo com a nomenclatura idealizada pela senhora Parkhurst, o professor divide o programa sob as rubricas de "Contrato", trabalho para um ano, com uma matéria; "Assinatura", trabalho para um mês; "Período", trabalho para uma semana; e "Unidade", trabalho para um dia.

Uma organização rigorosa no trabalho dos últimos níveis, permite ao professor concentrar sua atenção nos níveis elementar e médio.

O professor limenho segue o esquema de Lych na preparação de cada "assinatura": breve introdução, indicação de textos que se usarão, problemas e perguntas, e livros para enriquecimento.

Por parte do professor registra-se um controle sistemático do desenvolvimento das "assinaturas", semana a semana, dia a dia, num cartão especial.

Cada criança anota seus progressos numa ficha coletiva, por meio de uma simples linha vermelha que cresce à medida que vai cumprindo, dia a dia, o trabalho de cada "assinatura". Tal circunstância torna possível que o professor discuta com seus alunos em torno dos desequilíbrios que se produzem no trabalho por causa de algumas preferências demasiado acentuadas, e é a oportunidade de retificar a distribuição do tempo dedicado a cada ramo.

- No Panamá, há 10 anos, o professor Pablo T. Calvo dirige uma escola experimental dentro da linha didática do professor Dottrens e recentemente com novos subsídios do professor F. Mory. É a escola de melhores rendimentos educativos do país, comprovados através do acompanhamento de seus alunos nos colégios de educação média.

No mesmo país, a primeira iniciativa da Subseção de Escolas Completas, foi a de criar um Setor de Documentação, Informação e Pesquisas "que tem o objetivo de reunir, ordenar, analisar e preparar a informação pedagógica, técnica e bibliográfica existente sobre a escola unitária, escola campesina ou rural". Além disso, em quatro meses de trabalho, a Subseção publicou um volume com a matéria do segundo seminário sobre escola unitária efetuado de 18 de março a 5 de abril de 1968; dois números do boletim "Ao Campo", com sugestões para professores e supervisores; uma circular técnica aos supervisores do país; e tem mantido substancial correspondência técnica com supervisores e professores. No terreno das realizações concretas, 117 escolas rurais que só chegavam aos 5º nível fo -

ram transformadas em escolas completas. Paralelamente se preparou o projeto do Regulamento da Subseção, aprovado por Decreto nº 522 de 17 de setembro de 1968, e um projeto de estímulos para os professores que trabalham em zonas inóspitas e de difícil acesso.

É interessante assinalar, também, que há, perto da capital, uma "área educativa" dependente da Subseção. Sua finalidade é oferecer uma base de experiência para orientar e dirigir o programa de erradicação da escola incompleta. A área que será uma espécie de projeto piloto para professores, supervisores e professorandos e para a própria Subseção, está situada numa zona em processo de reforma agrária, em que há 10 escolas de todos os tipos possíveis de organização, incluindo uma escola graduada completa que, no futuro poderia converter-se em escola-núcleo.

Mas, a qualidade técnica das escolas unitárias não alcançará o nível necessário enquanto as escolas normais não assumirem a responsabilidade natural que lhes corresponde.

Foram, efetivamente, as escolas normais associadas ao Projeto Principal de Educação da UNESCO as primeiras a apresentar soluções concretas neste campo. A Escola Normal de Rapazes de Jinotepe, Nicarágua, fundou a primeira unitária completa anexa, sob a direção de um professor recém-formado. Outro tanto fizeram as escolas normais associadas de Tegucigalpa em Honduras, Pamplona na Colômbia e San Pablo del Lago no Equador. Outros países seguiram o exemplo; assim, no Peru, organizaram-se escolas unitárias anexas às normais de Cuzco, Sicuani, Abancay e Iquitos, entre outras. No Panamá, junto com a organização das escolas unitárias anexas a todas as escolas normais, aprovou-se um programa de matérias pedagógicas, relacionadas com a escola unitária integral que seria desenvolvido nos cursos de formação de professores.

Bem se compreende que uma experiência, devidamente controlada, nas escolas normais, permitiria levar às escolas unitárias de cada país, soluções cada vez mais eficazes, de acordo com o desenvolvimento contínuo das ciências da educação. Por outro lado, nada como a escola unitária anexa para desenvolver o espírito profissional dos futuros professores, sua imaginação e capacidade criadora; porque estas escolas os exercitam, além disso, nas exigências sociais que terão de enfrentar, já que a existência, somente, desse tipo de escola numa determinada zona rural, produz, de maneira quase automática, um movimento geral da comunidade à conquista da educação primária integral para suas crianças.

A supervisão escolar tem nesse campo uma iniludível e direta responsabilidade. Com respeito, a isso se tem realizado, com a ajuda técnica da UNESCO, uma campanha sistemática para mobilizar o corpo de supervisores de todos os países com o propósito de conseguir a escola completa nas áreas rurais. Este trabalho não foi fácil, em virtude de preconceitos contra a escola unitária, cuja natureza se desconhecia, com a agravante de que os opositores não ofereciam uma solução optativa, e as crianças estavam destinadas a continuar suportando a injustiça de uma es

cola mutilada e ineficaz. Felizmente, tal situação já se pode considerar superada, em grande parte. Urge agora que os supervisores, de acôrdo com sua função específica, levem adiante com os professôres a "tecnificação" gradual da escola unitária completa na região latino-americana.

O estímulo aos professôres é um fator indiscutível em todo processo de superação da escola nas áreas rurais. São vários os países que concedem gratificações especiais aos professôres que trabalham nas escolas rurais. A respeito é digno de aplauso o projeto panamenho que consiste em consignar B/15 mensais aos professôres que trabalham em zonas de difícil acesso e inóspitas, e B/25 a todos os professôres de escola unitária integral. Por outro lado, o Decreto nº 143, já mencionado, estabelece que o Ministério da Educação "reconhecerá pontos especiais por ano de serviço aos professôres que atendam com eficácia mais de uma série ou nível, tendo em conta a quantidade e complexidade dos níveis a seu cargo".

Seria aconselhável que os países com reforma agrária em andamento, ou com planos regionais de desenvolvimento econômico e social, dispussem de alguns dos recursos próprios dos planos de reforma agrária para construir casas destinadas aos professôres que trabalham em zonas inóspitas ou de difícil acesso.

Ao terminar êste trabalho sôbre os progressos da escola unitária na América Latina, achamos legítimo acrescentar depois de todo o exposto, que a generosa sementeira do professor Santiago Hernández Ruiz não terá sido em vão.

\* \* \* \* \*

Tradução do Artigo publicado no Boletín de Educación nº 4 (UNESCO)  
Oficina Regional de Educación. Santiago de Chile.