

P.13

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Porto Alegre - 1966

TREINAMENTO, FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO  
DE PROFESSORES PRIMÁRIOS  
E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

## ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO .....	IV
II - ATENDIMENTO ÀS METAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	1
III - É A QUALIDADE DO ENSINO META PRIORITÁRIA? QUE ESTÁ ACONTECENDO NA ESCOLA PRIMÁRIA?.....	21
IV - O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E A ESCOLA QUE O PREPARA.....	28
V - SUGESTÕES PARA O ENCLIMINAMENTO DO PROBLEMA.....	51
VI - O PROBLEMA DO MAGISTÉRIO LEIGO.....	61
VII - APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR PRIMÁRIO.....	72

## I - INTRODUÇÃO

A crescente complexidade da vida contemporânea e a relação cada vez mais estreita entre educação e desenvolvimento estão a exigir os maiores esforços no sentido de ampliar e aperfeiçoar as oportunidades educacionais.

Se, de um lado, essa ampliação de oportunidades é reconhecidamente um resultado do desenvolvimento econômico, que libera crescentes recursos para esse empreendimento e exige um contingente cada vez maior de educados, de outro lado a educação atua como fator do próprio desenvolvimento. Não é senão essa a razão pela qual os planos de desenvolvimento econômico e social envolvem a educação como base para os demais aspectos do desenvolvimento e os estudos de mão de obra tornam-se mais e mais fundamentais para o planejamento educacional.

No Brasil, como país em vias de industrialização, já se vem acentuando essa emergência de educação, especialmente nos centros maiores, em que a procura já excede a oferta e a dieta educacional oferecida com o regime de 3 turnos não vem satisfazendo, com repercussões imediatas visíveis no ensino médio.

Num momento em que já se reconhece a necessidade, para enfrentar a vida moderna de formação e instrução básica por 8 anos de dia integral, e os países mais avançados, se não alcançaram plenamente esse objetivo, encontram-se no esforço de dar educação média para todos, estamos ainda tentando cobrir a etapa anterior de assegurar a educação primária a todo o povo brasileiro.

Estudos modernos revelam que tal esforço é essencial ao rendimento do trabalhador -- que é fator básico na produção -- conceituando-se, pois, a educação como um investimento da maior rentabilidade. Por outro lado, já por sua atuação direta, na formação de atitudes, interesses e ideais, já indiretamente pela melhoria das condições econômicas, a educação contribui decisivamente para o equilíbrio social.

Evidentemente, não será qualquer tipo de educação que produzirá tais resultados, terá que corresponder a certas condições para que êles sejam colimados, condições que dizem respeito a qualidade e adequação.

Num certo imediatismo que considera somente os resultados a curto prazo e vê os fatos apenas do ponto de vista da quantidade", estamos dando maior atenção aos dados relativos ao número de crianças e adolescentes na escola, deixando, porém, de considerar os resultados obtidos por essa escola no planejamento dos esforços subsequentes, necessários para dar o máximo de rentabilidade aos recursos existentes.

Esse sentido de planejamento, envolvendo todos os seus aspectos, inclusive o de controle, não foi olvidado no Plano Nacional de Educação, que talvez não esteja sendo suficientemente levado em conta como parâmetro para apreciação dos resultados obtidos e reformulação de planos.

Estabelece o referido Plano Nacional como metas a serem atingidas, em 1970, a matrícula até a 4ª série de 100% da população de 7 a 11 anos de idade e, na 5ª e 6ª séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. Com respeito ao magistério, dispõe que "deverá cada sistema contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de nível pós-colegial".

Se a primeira é meta, predominantemente quantitativa, a segunda está a indicar a necessidade de atentar fundamentalmente para os aspectos qualitativos e, indiretamente, exige eficiência no cumprimento da anterior. A meta relativa ao professorado visa assegurar as condições básicas para essa melhoria da qualidade.

Analisaremos neste trabalho a situação atual do ensino primário e a formação e aperfeiçoamento do magistério dele encarregado, como contribuição ao encaminhamento de soluções e recomendações.

Esperamos, assim, trazer contribuição útil ao equacionamento dos problemas do ensino primário, especialmente no que se refere à formação e aperfeiçoamento do professor. Nosso propósito é desenvolver a compreensão de que o esforço para solucionar tais problemas terá de ser desenvolvido agora a fim de que não se comprometa, irremediavelmente, o futuro, e terá de ser um esforço conjugado de todos por exigências dos objetivos nacionais.

\*

---

\* E mesmo estes, insuficientemente. Considera-se o número de crianças na escola mas não os evadidos e reprovados, a carga horária, o número de dias letivos, o espaço necessário para as atividades que devem desenvolver, a quantidade de professores preparados.

Os dados que apresentamos sôbre o Ensino Normal foram colhidos, no final do ano de 1965, em amostra de 2.856 concluintes de cursos normais de 1ª e 2ª ciclos de 8 Estados da Federação, representando tôdas as regiões fisiográficas, exceto a região norte, e compreendendo 88 Escolas públicas e Particulares de 1ª e 2ª ciclos de municípios de população reduzida, média ou grande, da capital e do interior, diurnas e noturnas, com número reduzido ou apreciável de concluintes e escolhidas por sorteio dirigido.

Os professores de Curso Normal estudados foram em número de 811 e os diretores de 84.

II - ATENDIMENTO ÀS METAS QUANTITATIVAS E QUALIFICATIVAS  
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com o propósito de permitir o controle dos resultados dos esforços feitos no sentido de concretizar metas quantitativas do Plano Nacional de Educação, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura elaborou estudo com o título "Tendência da taxa de escolarização no Brasil", que publicou na Separata do Boletim Estatístico nº 81, Ano XXI - Janeiro/março de 1963, IBGE - Conselho Nacional de Estatística, estabelecendo os valores desejados da taxa de escolarização no período 1962/1970 a fim de que fossem alcançadas as metas pretendidas pelo Governo.

Ano	Nº de alunos na escola	Taxa de escolarização
1962	5.635.392	60,6
1963	6.375.556	64,2
1964	6.978.988	68,1
1965	7.651.051	72,4
1966	8.402.173	77,0
1967	9.235.734	82,1
1968	10.168.131	87,5
1969	11.212.015	93,5
1970	12.385.483	100,0

O Censo Escolar - fornecendo as percentagens que representam, na população total, os grupos etários de 7 a 11 anos e de 12 a 14 anos - permitiu que, tomando-se por base as estimativas populacionais gerais do Serviço Nacional de Recenseamento, fosse possível calcular o que essas taxas representam, em números absolutos, como população a ser escolarizada.

ESTIMATIVAS DE POPULAÇÃO E DE ACRÉSCIMOS DESEJADOS DE  
MATRÍCULAS (1.000 pessoas)

ANO	Meta desejada	Grupo etário de 7/11 anos			Grupo etário de 12 a 14 anos				
		População estimada	População escola- rizada	Acréscimo anual de mat.	População estimada	População escola- rizada	Acréscimos anuais		
							Total	Ensino Primário	Ensino Médio
1964	68,1	11.336	7.720	238*	5.429	3.697	93	65	28
1965	72,4	11.675	8.452	680	5.591	4.048	331	226	105
1966	77,0	12.024	9.258	806	5.758	4.434	385	270	115
1967	82,1	12.384	10.167	910	5.930	4.868	433	303	130
1968	87,5	12.754	11.159	992	6.107	5.344	474	332	142
1969	93,5	13.135	12.281	1.122	6.290	5.881	537	376	161
1970	100,0	13.527	13.527	1.246	6.478	6.478	595	417	178
TOTAL	-	-	-	5.994	-	-	2.848	1.989	859

1. ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 7 A 11 ANOS (META 1)

O Censo Escolar revelou que, em outubro de 1964, estavam frequentando a escola primária 6.231.044 crianças de 7 a 11 anos de idade, que representavam 66,2% da população daquela faixa etária. Portanto, a meta para 1964 - matrícula, nas escolas, de 68,1% da população de 7 a 11 anos, isto é 6.978.988 crianças não teria sido atingida, registrando-se um deficit de 2% com relação à taxa de escolarização desejada, o que, em termos de números absolutos, representa 747.944 crianças que deveriam estar na escola naquele ano e que ainda permaneciam fora dela.

Comparando-se, porém, a taxa de escolarização obtida com a que seria esperada, se o ensino primário continuasse a desenvolver-se no ritmo anterior ao Plano Nacional de Educação e à Lei de Diretrizes e Bases, vemos que houve um avanço considerável.

\* Deficit revelado pelo Censo Escolar de 1964 em relação as metas desejadas para esse ano.

Enquanto a taxa prevista era de 62,8, a obtida foi 66,2, segundo o Censo Escolar, significando que o esforço, embora in-suficiente, foi, contudo, bastante apreciável.

Será importante localizar, com respeito a cada unidade federada, em que zonas ocorrem deficits. Se forem verificados deficits em áreas urbanas, nas quais o regime de três turnos já significa uma situação de emergência a ser vencida, o problema assumirá maior gravidade.

As áreas rurais exigirão, não raro, programas paralelos de desenvolvimento econômico e de saúde pública, sem os quais a obra da escola dificilmente poderá atingir seus objetivos. Acresce a isso a dificuldade, por vészes, de dar-lhes escolas, dada a rarefação das populações. O Censo acusou 23% de crianças sem escolas na faixa de 7 a 14 anos, das quais 18% por causas independentes da falta de prédios (debilidade mental, condições econômicas, falta de interesse dos pais). Essa taxa inclui ainda as crianças que estiverem na Escola e dela se evadiram.

Tal percentagem tenderá a diminuir à medida que se atenda às condições citadas, por meio de programas específicos.

Será sem dúvida importante assegurar a construção de novas salas para fazer frente ao necessário aumento da matrícula, observando-se as necessidades peculiares das áreas urbana e rural, especialmente a primeira, tendo em vista o regime de três turnos e o fato de a educação aí já ser sentida como indispensável, sob pena de desenvolverem-se elementos marginais.

Por outro lado, para fazer face a êsse acréscimo de escolares, torna-se imprescindível a preparação de novos professores que, segundo estabelece o Plano Nacional de Educação, terão de ser diplomados, em 1970. A situação atual assume especial gravidade, considerando-se a elevada taxa de 44% de professores improvisados, registrada no magistério primário pelo Censo de 1964, a exigüidade de tempo que nos resta e o fato de a preparação do professor exigir período mais ou menos longo.

Tomando por base a média de 35 alunos por professor, seriam os seguintes os acréscimos de novos professores devidamente preparados a serem admitidos anualmente, para que esteja na escola primária toda a população de 7 a 11 anos e 70% da de 12 a 14 (meta 2) em 1970.

ACRÉSCIMOS DESEJADOS DE MATRÍCULAS E  
DEMANDA DE PROFESSORES PARA ATENDÊ-LOS

ANO	Total dos acrécimos de alunos	Demanda de novos professores primários			
		Total	Com cursos de pós-graduação	Com curso normal de 2º ciclo	Regentes de ensino
1964	303.000	8.656	1.731	5.194	1.731
1965	906.000	25.886	5.177	15.532	5.177
1966	1.076.000	30.744	6.149	18.446	6.149
1967	1.213.000	34.656	6.931	20.794	6.931
1968	1.324.000	37.829	7.566	22.697	7.566
1969	1.498.000	42.800	8.560	25.680	8.560
1970	1.663.000	47.515	9.503	28.509	9.503
Total	7.983.000	228.086	45.617	136.852	45.617

O esforço a ser realizado pelos Estados pode ser avaliado pelo quadro da página nº 6, que esclarece o número de crianças na faixa de 7 a 11, em cada unidade federada, de 1966 a 1970.

## 2. ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 12 A 14 ANOS (META 2)

Paralelamente às recomendações relativas à população infantil de 7 a 11 anos, prevê ainda o Plano Nacional de Educação a matrícula até 1970, de 70% da população de 12 a 14 anos, na quinta e sexta séries do curso primário, e da quase totalidade da restante, nessa faixa etária, nas primeiras séries do curso secundário.

O quadro da página 7 eschrece o vulto de trabalho que deverá ser desenvolvido pelas diferentes unidades federadas, mostrando o contingente que atinge a faixa etária entre 12 a 14 anos de 1966 a 1970.

A meta em aprêço é substancialmente qualitativa , uma vez que não visa apenas dar escola ao número de crianças de 12 a 14 anos a serem matriculadas até 1970, mas prevê ainda um nível de escolarização que essas crianças deverão atingir naquela época.

Não deve limitar-se a abrir maior número de vagas nas escolas primárias e médias. O objetivo visado exige uma reorganização da escola e a melhoria dos padrões de ensino para permitir que, ao chegarem às idades de 12 a 14 anos, as crianças que ainda não tenham ingressado nos cursos médios estejam cursando as duas últimas séries do Curso Primário (5ª. e 6ª. ).

Embora se reconheça a importância e o mérito dos esforços feitos pelas unidades federadas no sentido de incrementar a matrícula, é óbvio que a eficiência da escola só pode ser realmente medida na razão direta do número de alunos que completam o curso primário, do tempo que levam para tal e do despendio por aluno que completa o curso.

É, por isso, completamente ilusória a economia feita por sistemas escolares que remuneram mal o professor, recrutam-no entre elementos pouco capazes, e não oferecem orientação didática.

## ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DE 7 A 11 ANOS (1)

Regiões Fisiográficas e Unidades da Federação	Índice da população de 7-11 anos (Cen- so Escolar)	Estimativa para o (quinquênio 1966/70)				
		1966	1967	1968	1969	1970
BRASIL	14,2	12 024 413	12 383 678	12 753 730	13 134 858	13 527 204
NORTE	14,4	454 032	468 864	484 128	499 824	508 896
Rorônia	15,3	15 759	16 830	17 901	18 972	20 196
Acre	15,9	30 637	31 800	32 754	33 708	34 821
Amazonas	14,5	126 150	130 210	134 270	138 620	142 970
Roraima	17,5	6 825	7 175	7 525	7 875	8 225
Pará	14,0	259 980	267 960	276 220	284 620	293 300
Amapá	15,7	15 229	16 171	17 113	18 212	19 311
NORDESTE	13,2	2 348 808	2 398 968	2 450 184	2 502 456	2 555 764
Maranhão	13,7	443 058	462 786	483 336	504 845	527 313
Piauí	14,4	201 168	204 624	208 080	211 536	215 136
Ceará	13,3	499 415	509 390	519 490	529 739	540 246
R.G.do Norte	12,6	160 524	163 044	165 690	168 462	171 108
Paraíba	12,3	271 953	276 135	280 317	284 622	288 927
Pernambuco	13,0	600 600	611 780	623 090	634 660	646 490
Alagoas	12,7	175 260	177 673	180 213	182 753	185 166
LESTE	13,5	3 908 250	4 009 365	4 113 180	4 219 695	4 329 045
Sergipe	14,0	116 760	118 580	120 400	122 360	124 180
Bahia	13,9	938 250	957 015	976 336	995 935	1 015 951
Minas Gerais	14,4	1 611 216	1 647 360	1 684 080	1 721 808	1 760 256
Esp. Santo	15,4	219 758	226 534	233 618	240 856	248 248
R. de Janeiro	13,5	574 965	596 970	619 785	643 410	667 345
Guanabara(2)	9,6	381 792	393 792	406 080	418 752	431 808
SUL	13,4	4 141 404	4 294 700	4 453 758	4 618 712	4 789 696
São Paulo	12,7	2 012 315	2 080 387	2 023 872	2 223 643	2 298 954
Paraná	14,2	928 800	994 608	1 065 168	1 140 624	1 221 408
Sta. Catarina	14,9	384 271	396 191	408 558	421 223	434 335
R.G. do Sul	13,6	862 240	884 272	906 848	930 104	953 904
CENTRO OESTE	14,6	601 666	634 078	668 388	704 450	742 410
Mto Grosso	14,8	185 592	195 656	206 460	217 708	229 696
Goiás	15,3	392 445	410 652	429 777	449 667	470 475
D. Federal	17,0	-	-	-	-	-

(1) Fundadas nas estimativas de população do Serviço Nacional de Recenseamento, Anuário Estatístico do Brasil - 1965 e nos índices do grupo de 7 e 11 anos população total, determinados em relação aos resultados do Censo Escolar - 1964 - Volume I - Apurações Preliminares.

(2) Sujeitas à revisão.

## ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO DE 12 A 14 ANOS-1966/70 (1)

7.

Regiões Fisiográficas e Unidades da Federação	Índice da População de 12-14 anos (Censo Es- colar)	1966	1967	1968	1969	1970
BRASIL	6,8	5 758 172	5 930 212	6 107 420	6 289 932	6 477 816
NORTE	6,9	217 557	224 664	231 978	239 499	243 846
Rondônia	7,6	7 828	8 360	8 892	9 424	10 032
Acre	7,5	14 475	15 000	15 450	15 900	16 420
Amazonas	7,1	61 770	63 758	65 746	67 876	70 006
Roraima	7,9	3 081	3 239	3 397	3 555	3 713
Pará	6,7	124 419	128 238	132 191	136 211	140 365
Amapá	6,7	6 499	6 901	7 303	7 772	8 241
NORDESTE	6,4	1 138 816	1 163 136	1 187 968	1 213 312	1 239 168
Maranhão	6,4	206 976	216 192	225 792	235 840	246 336
Piauí	7,2	100 584	102 312	104 040	105 768	107 568
Ceará	6,6	247 830	252 780	257 796	262 878	268 092
R.G.do Norte	6,2	78 988	80 228	81 530	82 894	84 196
Paraíba	6,0	132 660	134 700	136 740	138 840	140 940
Pernambuco	6,2	266 440	291 772	297 166	302 664	308 326
Alagoas	6,0	82 800	83 940	85 140	86 340	87 480
LESTE	6,5	1 881 750	1 930 435	1 980 420	2 031 705	2 084 355
Sergipe	6,7	55 878	56 749	57 620	58 558	59 429
Bahia	6,5	438 750	447 525	456 560	465 725	475 085
Minas Gerais	7,1	794 419	812 240	830 345	848 947	867 904
Esp. Santo	7,4	185 398	188 854	192 258	195 736	199 288
Guanabara(2)	4,9	194 873	200 998	207 270	213 738	220 402
R. de Janeiro	6,6	281 094	291 852	303 006	314 556	326 502
SUL	6,3	1 947 078	2 019 150	2 093 931	2 171 840	2 251 872
São Paulo	6,0	950 700	982 360	956 160	1 050 540	1 086 120
Paraná	6,4	412 800	442 048	473 408	506 944	542 848
Sta. Catarina	6,3	175 372	180 812	186 456	192 236	198 220
R.G.do Sul	6,7	424 780	435 634	446 756	458 213	469 938
CENTRO OESTE	7,1	292 591	308 353	325 038	342 575	361 035
Mato Grosso	6,8	85 272	89 896	94 360	100 028	105 736
Goiás	8,0	205 200	214 720	224 720	235 120	246 000
D. Federal	5,6	-	-	-	-	-

(1) Fundadas nas estimativas de população do Serviço Nacional de Recenseamento - Anuário Estatístico do Brasil - 1965 e nos índices do grupo de 12 a 14 anos população total, determinados em relação aos resultados do Censo Escolar 1964 - Volume I - Apurções Preliminares

(2) Sujeitas à revisão.

## FATORES QUE RETARDAM O CUMPRIMENTO DA META 2

## a) Evasão e reprovação escolar

É fácil concluir que a meta em causa será grandemente afetada se medidas corretivas não forem tomadas no sentido de reduzir os altos índices de reprovação e evasão escolar no ensino primário.

A permanência de crianças por vários anos na mesma série, além de impedir que essas crianças cheguem à quinta série ao ingressarem na faixa etária de 12 a 14 anos, é um dos motivos de fracasso do aluno na sua iniciação escolar e uma das mais fortes razões de evasão.

Estudo sobre evasão no ensino primário brasileiro realizado por Kessell, por iniciativa do INEP - publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 56 (outubro/dezembro-1954) - sobre o comportamento de uma geração de crianças (1.204.477 alunos matriculados no 1º ano em 1954) revelou que de cada 10.000 alunos que ingressaram na 1ª série, apenas 1.500, isto é, 15% ultrapassaram a 4ª série e cerca de 50% dos alunos permaneceram na escola, no máximo, por 1 ano.

O quadro seguinte, retirado do referido estudo, parece bastante elucidativo.

Anos passados na escola	Nº de alunos	Porcentagem
Menos de 1	104.348	8,7
1	506.733	42,1
2	152.321	12,6
3	111.400	9,2
4	143.546	11,9
5	125.513	10,4
6	49.698	4,1
7	10.918	0,9
T o t a l . . . . .	1.204.477	100

Concluiu Kessell que a escolaridade média de nossas crianças era de 2 anos e meio a três anos.

O problema da evasão escolar continua apresentando índices assustadores. Em 1962, por exemplo, quase 1.200.000 crianças se evadiram durante o ano letivo, número a que se teria de somar o contingente dos que, não havendo terminado o curso, não voltaram à escola no ano seguinte. Mais de 1.000.000 dessas crianças se evadiram na 1ª, 2ª e 3ª séries, sem sequer iniciar o estudo da História do Brasil.

Comparando-se a matrícula geral da 1ª série em 1959 com a matrícula efetiva na 4ª série, em 1962, vê-se que no máximo 20% dos alunos que estavam no 1º ano em 1959 (1), e não se evadiram durante o curso, chegaram ao 4º ano, em 1962, sem reprovação. Portanto, 80% evadiram-se ou foram reprovados, ou ambas as coisas.

Os índices de reprovação verificados em nossas escolas são alarmantes, conforme valores registrados em 1963 apresentados na tabela a seguir:

Unidades da Federação	Porcentagem de reprovação por série				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Rondônia	41	28	37	52	30
Acre	49	10	17	12	43
Amazonas	18	16	19	17	15
Roraima	31	22	13	18	8
Pará	47	29	28	27	-
Amapá	41	8	22	16	7
Maranhão	51	35	30	25	16
Piauí	39	27	20	17	15
Ceará	36	20	17	15	16
Rio Grande do Norte	55	38	35	29	25
Paraíba	47	29	29	26	30
Pernambuco	34	16	16	13	13
Alagoas	53	31	29	22	27
Sergipe	74	41	33	23	-
Bahia	54	34	32	26	15
Minas Gerais	50	30	27	16	34
Espírito Santo	52	19	22	18	18
Rio de Janeiro	18	7	8	7	6
Guanabara	-	-	-	-	-
São Paulo	36	30	20	4	6
Paraná	46	19	17	10	15
Santa Catarina	48	24	19	14	23
Rio Grande do Sul	49	24	25	29	22
Mato Grosso	32	22	20	16	30
Goiás	37	27	25	13	26
Distrito Federal	37	27	23	21	20
Brasil	45	30	25	22	33

Conselho Nacional de Estatística, (Anuário Estatístico do Brasil, 1965) Rio, IBGE

(1) Grande parte já reprovada anteriormente.

Nem sempre as taxas apresentadas correspondem à realidade, pois há Estados em que só são submetidas às provas de promoção os alunos julgados previamente aptos pela professora.

Assim, a escola primária está de fato atendendo apenas a um grupo selecionado e pretendendo dar-lhe um nível fixo de conhecimentos quando, de acordo com o conceito moderno, deveria ser uma escola para um período da vida - a infância - e dar a todas as crianças o máximo que suas capacidades permitam.

O fato fica patente ao compararmos a distribuição por série dos alunos durante o curso primário, segundo o Censo Escolar.

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR  
SEGUNDO AS SÉRIES (1964)

SÉRIES	Nº DE ALUNOS	%
1ª	4.100.459	52
2ª	1.668.721	22
3ª	1.124.099	15
4ª	678.251	9
5ª	156.438	2
6ª	5.730	0,07
Cursos de Admissão	144.583	

A situação revela claramente a inadaptação de programas, padrões de promoção e professorado. Não raro, as crianças permanecem três e mais anos na 1ª. série, pois os professores não conseguem prepará-las adequadamente para a promoção. É, pois, urgente a melhoria dos programas de ensino e dos meios de aferir o rendimento escolar e, ainda, do preparo e aperfeiçoamento do professor.

Por vezes, o número de reprovados chega a ultrapassar o de aprovados, especialmente no 1º ano.

As taxas de aprovação na primeira série variam enormemente, segundo as unidades federadas. Em 1963 variaram de 18 a 74%, o que se explica, não raro, pelos critérios e instrumentos de promoção utilizados. Frequentemente se exige para a promoção uma segurança na leitura silenciosa interpretativa que a criança comum, com a média dos professores que temos, só adquire ao fim de 2 anos.

Enquanto deixamos, segundo o Censo Escolar, 33,8% da população infantil de 7 a 11 anos sem escolarização, estamos nos dando ao luxo de reprovar um contingente impressionante da população escolar.

Considerando que é em face dos recursos disponíveis que se organizam os sistemas de educação, motivo pelo qual estamos oferecendo apenas de 4 a 6 anos de escolarização, aos nossos alunos, não nos parece democrático deixar que alguns permaneçam na escola por 9 e mais anos -- como se verificou no Estado da Guanabara, antes da reforma que imprimiu ao seu sistema de educação primária em 1961 -- enquanto outros não têm sequer o direito de nela ingressar, por localização inadequada das escolas ou por falta de vagas.

Qualquer planejamento no sentido de recuperar déficit existente e assegurar a concretização das aspirações do Plano Nacional de Educação terá de considerar a necessidade de uma revisão na organização da escola primária, principalmente em seu sistema de promoção, preparo do professor e de programas, de modo que atenda ao princípio da igualdade de oportunidades, isto é, seja adaptada ao aluno, para conduzi-lo ao progresso possível e não a padrões fixos irrealísticos que só alguns poucos possam atingir.

A distribuição dos alunos pelas séries escolares, em 1964, revela, à sociedade, esse caráter seletivo da escola primária, que deveria destinar-se a todos e atender às diferenças individuais, facultando a cada um alcançar o máximo que suas condições permitam, no período assegurado pelo sistema escolar. O consenso universal já está beleceu a necessidade de educação obrigatória por no mínimo 8 anos, e nosso esforço ainda se limita a 6 (no máximo) de educação básica, em dia escolar parcial, não raro abaixo do mínimo de 4h 30 min. As capitais estaduais estão, nesse aspecto, em situação deplorável, frequentemente oferecendo aos alunos 3 e menos horas de trabalho diário, em 5 dias por semana, no máximo 200 dias por ano (1).

---

(1) Nossos 4 anos de escola primária correspondem a pouco mais de 2 anos do período letivo dos países desenvolvidos, em que o dia escolar tem no mínimo 6 horas, a semana 6 dias e o curso a duração de 6 anos. No entanto, nossos padrões para 4 anos não são mais baixos que os deles para 5 ou 6. É claro que tais padrões não são alcançados senão por uma minoria.

## b) Insuficiente implantação da 5ª e 6ª séries

Outra situação que influi negativamente no cumprimento da 2ª meta de escolarização é o indevido aproveitamento de prédios de escolas primárias para a instalação de ginásios, em parte do dia escolar, em detrimento, por vèzes, das classes de 1ª. a 4ª. séries, e, sempre, da expansão das de 5ª. e 6ª.

Quando o Conselho Federal de Educação recomendou a matrícula de 70% da população de 12 a 14 anos na escola primária, estava fixando a solução preferencial para escolarizar a população daquela faixa etária.

Essa preferência se fundamenta em razões econômicas, sociais e psicológicas:

- a implantação da 5ª. e 6ª. séries assegura dois anos mais de escolaridade nos locais onde não haja ginásios;

- concluindo a 6ª. série, com aproveitamento, a criança ingressará no 2º ano ginasial, evitando-se, assim, os gastos com os cursos de admissão, que constituem barreira à entrada nos cursos médios.

- a 5ª. e 6ª. séries permitem transição mais gradual do ensino primário para o ensino médio;

- há redução de gastos, uma vez que o salário do professor primário é inferior ao do professor de ensino médio.

O que se verifica, porém, conforme o Censo Escolar, é que havia apenas 5.730 alunos de 6ª. série em 1964, o que - mesmo supondo-se que as turmas sejam de 20 alunos - representaria no máximo 30 turmas.

Por outro lado, verifica-se que 144.583 crianças se encontram fazendo cursos de admissão ao ginásio, nos quais, não raro, permanecem mais de um ano, sem aproveitar a oportunidade oferecida pela lei de prosseguir normalmente os estudos na escola primária e entrar no ginásio na 2ª. série.

Num desvirtuamento do que estabelece o Plano Nacional de Educação estão sendo também organizadas classes de 6ª. série em escolas médias, o que determinará sejam **carreados** para tais escolas os alunos que, na sua maioria, deveriam realizar a 5ª. e 6ª. séries na escola primária.

Das crianças de 12 a 14 anos apenas 66% estão frequentando a escola. Na 5ª. e 6ª. séries acham-se 131.007 crianças, ou seja 3%. Se a estas acrescentarmos as crianças de 10 e 11 anos que se acham

nessas séries, a percentagem compreenderá  $\frac{1}{4}$  do total da população de 12 a 14 anos e menos de 6% da que está na escola.

Na 1ª. e 2ª. séries ginasiais encontram-se 8% das crianças de 12 a 14 anos e 11% das que estão frequentando escolas. A estas poderíamos acrescentar 26.800 que estão avançadas para a idade, o que elevaria essa última percentagem para 12%.

Confrontando a meta estabelecida com o que está ocorrendo, teremos:

	5ª. e 6ª. séries	1ª e 2ª anos ginasiais (*)
Metas	70%	30%
Situação em 1964	4%	12%

Os fatos indicam que a 6ª. série não está sendo implantada, em parte, possivelmente, por atitude das famílias, que - dada a falta de articulação entre a escola primária e a média e a possibilidade de ingressar nesta última aos 10 anos - já no quarto ano encaminham as crianças para os cursos de admissão. Uma campanha junto aos pais, a exemplo da realizada na Guanabara com relação ao nível 5, é importante. Mas a situação só parece que se resolverá quando o aluno que completar com êxito a 6ª. série puder ingressar no terceiro ano do ginásio. Do contrário, a criança que permanece na escola primária até a 6ª. série está sendo punida com a perda de um ano.

Para que se estabeleça a indispensável articulação da escola primária e da escola média, é necessário que o certificado de 4º ano primário seja exigido para ingresso nos cursos médios - conferindo mesmo êsse direito - e os certificados de 5ª. e 6ª. séries permitam a matrícula no 2º e 3º anos ginasiais, respectivamente, sempre que haja vagas.

Do contrário, nem a quarta série primária a criança realiza adequadamente, uma vez que a família a obriga a frequentar em outro turno um curso de admissão orientado no sentido de um puro treinamento para o exame.

Urge preparar o professor para a 5ª. e 6ª. séries; nas escolas maiores poderá êle dedicar-se a duas matérias, encarrregando-se de duas turnas.

(\*) A meta inclui crianças de 11 anos, avançadas nos estudos.

## c) - Atraso no ingresso na escola

A entrada na escola após a idade regular inevitavelmente acarretará atraso no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

Cumpre regularizar o regime de matrícula escolar (\*), assegurando a cada geração o seu lugar na escola. Segundo o Censo Escolar, 52,6% das crianças que completaram 7 anos em 1964 não ingressaram na escola.

## POPULAÇÃO DE 7 ANOS NÃO ESCOLARIZADA EM 1964 (1)

UNIDADE FEDERATIVA	T O T A L	
	Nº ABSOLUTO	Nº RELATIVO %
Rondônia	564	41,5
Acre	3 445	67,8
Amazonas	7 031	39,0
Roraima	358	42,4
Pará	13 632	33,5
Amapá	1 136	40,5
Paranhico	48 909	67,3
Piauí	30 283	69,1
Ceará	52 610	56,8
Rio Grande do Norte	17 023	47,0
Paraíba	23 095	51,6
Pernambuco	52 455	47,5
Alagoas	20 091	56,3
Sergipe	8 080	44,9
Bahia	104 816	58,0
Minas Gerais	177 741	60,3
Espírito Santo	26 452	57,3
Rio de Janeiro	37 804	36,4
Guanabara	11 777	15,2
São Paulo	204 406	55,7
Paraná	77 046	54,2
Santa Catarina	47 932	71,3
Rio Grande do Sul	70 956	45,8
Mato Grosso	11 086	48,5
Goiás	8 798	41,0
Distrito Federal	2 970	41,7
<b>BRASIL</b>	<b>1.061 650</b>	<b>52,6</b>

(\*) Pelo menos nas cidades, uma vez que na zona rural a criança tem longas caminhadas a fazer, as exigências de instrução são menores e a educação ocorre mais amplamente pelo contato com a natureza e os aspectos mais crus ou realísticos da vida.

(1) Comissão Central do Censo Escolar, Censo Escolar do Brasil, Resultados Preliminares, Vol. I, Rio, INEP, 1965.

Como consequência da entrada tardia para a escola e das elevadas percentagens de reprovações nessa série, ocorre notável concentração de população escolar no 1º ano, em que se encontravam, segundo o Censo Escolar, 52% das crianças matriculadas (1964).

Tais alunos de 1ª. série apresentavam uma variação de idades de 7 a 14 anos, pelo menos (o Censo não abrangeu os maiores de 14).

Tal situação, comparada com a dos países desenvolvidos - em que a idade corresponde ao ano escolar - revela completa desorganização da escola, fator decisivo no baixo rendimento do ensino.

É sabido que crianças de idades diferentes têm interesses diversos, maturidade social desigual e um acervo de experiências também variável, o que agrava o problema do professor, já despreparado para atender às dessemelhanças individuais, mesmo circunscritas a uma idade.

Ter na mesma classe crianças de 7 a 14 anos, como ocorre atualmente, exige um professor de capacidade excepcional, para obtenção de resultados aceitáveis.

Tal situação é retratada pelo quadro seguinte:

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR DE 7 - 14 ANOS - 1964

Idade	Curso primário						Curso Médio			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
7	95,8	4,2								
8	80,6	17,8	1,6							
9	60,5	28,0	10,6	0,9						
10	45,5	28,0	19,0	7,1	0,4	-	0,2			
11	35,7	24,5	21,3	14,1	2,2	-	2,0	0,2		
12	29,0	20,5	20,1	15,5	7,6	-	5,6	1,6	0,1	
13	24,3	17,0	18,6	16,0	9,2	0,2	8,4	5,0	1,2	0,1
14	20,7	13,5	15,5	14,2	14,5	0,3	9,0	7,0	4,1	1,2

FONTE: Coeficientes determinados sobre resultados do Censo Escolar do Brasil - 1964 - Volume II - Apurações Finais (no prelo).

Faz-se, portanto, imprescindível a organização da escola com observância das determinações da Lei de Diretrizes e Bases no tocante a obrigatoriedade do ensino primário.

O máximo esforço deve ser feito no sentido de possibilitar a matrícula da criança aos sete anos, cabendo a cada município convocar a população dessa faixa etária para o ingresso em suas escolas (L.D.B. art. 27 e 29). Os que iniciassem o curso primário depois

dos sete anos de idade seriam atendidos, nas cidades, em classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Do lado disso, são fundamentais uma revisão de padrões e critérios de promoção ou classificação dos alunos e uma revisão de programas no sentido de diversificá-los para atender às diferentes capacidades das crianças.

Na impossibilidade de tentar desde logo reformas mais radicais, quando não há ainda condições que lhes permitam êxito, seria aconselhável reunir as crianças de 1º ano por idade e englobar os dois primeiros anos de estudos num único programa, só submetendo as crianças a provas de promoção ao fim de 2 anos. Evitar-se-ia, assim, a atitude do professor que, devendo alfabetizar em um ano, abandona os alunos de ritmo mais lento e não desenvolve a necessária fase de preparação antes de iniciar o ensino da leitura.

Na base de toda reforma, deve estar o aperfeiçoamento do elemento humano -- no caso o professor e aqueles que criam as condições para que seu trabalho se realize com mais eficiência -- o qual constitui a pedra de toque do trabalho que teremos de desenvolver para atingir os objetivos do Plano Nacional de Educação.

### 3. SITUAÇÃO DO PROFESSOR DO PRIMÁRIO

Para o atendimento, até 1970, das metas fixadas, considerando-se os acréscimos anuais do número de alunos e os deficits existentes, é obvio que o número de professores deverá crescer, não só do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativamente, uma vez que as aspirações do Governo, relativas à educação primária, não se limitam a matricular nas escolas a população em idade escolar primária. Conforme estabelece o Plano Nacional de Educação, cada sistema deverá contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais de grau colegial e 20% em cursos de nível pós-colegial.

O 1º Censo Escolar do Brasil veio revelar quão deficiente é o magistério primário brasileiro do ponto-de-vista de sua formação, em certas regiões e unidades federadas.

Para comprovar essa situação, parecem bastante significativos os valores acusados pelo Censo.

Dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou sejam 56%, tinham realizado cursos de formação profissional, dos quais 17,6% tinham cursos concluídos em escolas

normais de nível de 1º ciclo, 77,7% cursos de escola normal de 2º ciclo e 4,7% cursos pós-colegiais.

Assim, 44% dos professores que ensinam em nossas escolas primárias são improvisados, sem qualquer formação profissional, constituindo o chamado magistério leigo, em sua maioria incapaz de dar a seu trabalho o sentido da obra educacional necessária à sociedade moderna, por vêzes não podendo sequer lecionar além da 2ª série primária, pois sua formação não foi além disso. (vide página 19. ).

O preparo desse professorado leigo é bastante variável, distribuindo-se percentualmente segundo os índices apresentados no quadro seguinte, de conformidade com o Censo Escolar (1964).

PROFESSORES LEIGOS SEGUNDO O NÍVEL DE FORMAÇÃO

Primário		Ginasial		Colegial	
Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
20,8%	50,8%	6,6%	7,1%	6,8%	7,8%

Observando êsses índices, conclui-se que o nível de formação de 32% dos professores (1), aos quais se confia a importante missão de educar considerável parcela das crianças brasileiras, não vai além do curso primário.

Cumpre ressaltar que, neste particular, muito pouco realizamos no sentido de assegurar, no prazo estabelecido, o cumprimento das aspirações do Plano Nacional de Educação.

A observação do quadro seguinte permite um confronto da situação do professorado em 1964, relativamente ao seu grau de formação, com as metas a serem atingidas até 1970.

METAS EDUCACIONAIS E NÍVEL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Especificação	Taxa desejada até 1970	Taxa registrada em 1964 (*)
Normalistas de 1º ciclo	20%	10%
Normalistas de 2º ciclo	60%	43%
Normalistas com Curso Pós-colegial	20%	3%
Total de normalistas	100%	56%
Total de não-normalistas	0%	44%

(1) 72% dos leigos

(\*) Comissão Central do Censo Escolar, obra citada, Vol.II.

A par do Plano de preparação do pessoal não-normalista, por intermédio do Serviço de Supervisão em que o DNE e o INEP se empenham, o primeiro principalmente na instalação de cursos especiais para treinamento dos leigos e o segundo na preparação de professores para supervisionar o trabalho desses leigos em classe - poucos esforços, com a necessária duração e intensidade, têm sido feitos no sentido de reduzir progressivamente o número de professores improvisados(1)

Preparou o INEP, até 1965, 1774 professores-supervisores, que vêm orientando, em trabalho coordenado pelo DNE, um contingente apreciável de leigos. Em cursos desenvolvidos em três etapas, nas férias escolares, o DNE beneficiou, em 1965, 9736 professores leigos (dos quais 1334 terminaram a 3ª. etapa de estudos), além de 199 que realizaram cursos durante o período letivo (2).

Muito resta, contudo, a realizar, o que fica patente se se considerar o quadro da página seguinte, que esclarece o nível do professorado leigo, nas várias unidades da Federação.

Lamentavelmente, tem-se verificado, em plena vigência do Plano Nacional de Educação, confrontando os dados estatísticos conhecidos, uma tendência para o aumento crescente do número de leigos, contrariando as aspirações do Governo, consubstanciadas nas metas qualitativas do referido Plano.

Poucas foram as unidades federadas que, aumentando seu efetivo de professores, conseguiram baixar o contingente de leigos em seu magistério primário de 1961 a 1964, como se pode ver no quadro da página 20.

- 
- (1) Cumpre ressaltar o esforço do FISI, auxiliando programas do INEP de formação de supervisores e de formação de professores, o da Aliança para o Progresso, especialmente no NE, e o da UNESCO, enviando especialistas.
  - (2) Tais cursos compreendem conteúdo e metodologia das disciplinas constantes do currículo da escola primária.

PROFESSORADO NÃO-NORMALISTA SEGUNDO OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO (POR UNIDADE FEDERADA) (1)

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	TOTAL DE PROFESSORES EM REGÊNCIA DE CLASSE	CURSO PRIMÁRIO		1º CICLO		2º CICLO		TOTAL DE LEIGOS	PERCENTAGEM DE LEIGOS %
		INCOMPLETO	COMPLETO	INCOMPLETO	COMPLETO	INCOMPLETO	COMPLETO		
Rondônia	278	16	84	9	11	17	46	183	65,8
Acre	805	21	496	87	80	8	12	704	87,5
Amazonas	2.870	446	743	112	70	145	162	1.678	58,5
Roraima	188	6	37	28	13	6	12	102	54,3
Pará	7.311	1.273	2.839	259	254	178	232	5.035	68,9
Amapá	569	23	238	76	54	22	3	416	37,1
Maranhão	5.348	1.431	1.998	146	114	102	128	3.919	73,3
Piauí	4.096	1.227	1.009	120	239	147	145	2.887	70,5
Ceará	12.477	4.134	2.829	282	256	433	499	8.433	67,6
Rio G. do Norte	6.390	1.887	2.377	282	176	223	178	5.123	80,2
Paraíba	6.018	1.115	2.473	258	293	200	349	4.688	77,9
Pernambuco	15.267	2.471	3.252	301	258	366	281	6.929	45,4
Alagoas	4.171	891	914	116	106	75	141	2.243	53,8
Sergipe	2.584	453	1.049	67	134	91	154	1.948	75,4
Bahia	18.788	4.539	3.785	285	183	219	317	9.328	49,6
Minas Gerais	45.081	2.508	12.698	1.122	1.246	1.045	1.220	19.839	44,0
Espírito Santo	5.982	244	1.877	239	147	265	152	2.924	48,9
Rio de Janeiro	18.117	522	1.665	721	1.006	1.686	1.611	7.211	39,8
Guanabara	14.812	...	...	...	...	...	...	2.912	19,6
São Paulo	54.914	69	523	200	281	316	583	1.972	3,6
Paraná	20.846	1.150	8.774	1.036	789	822	611	13.132	63,2
Santa Catarina	12.289	686	3.572	495	685	483	592	6.513	53,0
Rio G. do Sul	35.815	954	9.176	1.767	2.002	1.321	1.646	16.866	47,1
Mato Grosso	3.944	423	1.766	172	234	230	338	3.163	80,2
Goiás	4.485	96	822	274	425	307	497	2.421	54,0
Distrito Federal	1.232	2	26	35	54	32	23	172	14,0
<b>BRASIL</b>	<b>304.677</b>	<b>26.587</b>	<b>65.022</b>	<b>8.489</b>	<b>9.110</b>	<b>8.739</b>	<b>9.932</b>	<b>130.791</b>	<b>42,9</b>

(1) Comissão Central do Censo Escolar, Censo Escolar do Brasil, Resultados Preliminares Vol. II, Rio, INEP, 1965

DISTRIBUIÇÃO DO PROFESSORADO NÃO-NORMALISTA PELAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO

1961 - 1964

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1961 (1)		1962 (2)		1964 (3)	
	Nº ABSO- LUTO	PERCENTA- GEM	Nº ABSO- LUTO	PERCENTA GEM	Nº ABSOLU- TO	PERGEN- TAGEM
Rondônia	235	77	239	74	183	66
Acre	266	72	442	77	704	87
Amazonas	1 290	66	1 885	68	1 673	58
Roraima	40	41	49	44	102	54
Pará	3 649	79	3 954	79	5 035	69
Amapá	230	64	379	69	416	73
Maranhão	2 555	75	3 046	74	3 919	73
Piauí	1 590	66	1 802	66	2 387	70
Ceará	7 368	73	6 727	67	8 433	68
R.G. do Norte	3 348	83	3 904	81	5 123	80
Paraíba	4 141	79	4 409	77	4 688	78
Pernambuco	5 746	51	5 839	51	6 929	45
Alagoas	1 669	59	1 857	60	2 243	54
Sergipe	1 486	75	1 526	77	1 948	75
Bahia	5 600	40	6 175	41	9 328	50
Minas Gerais	14 024	42	16 279	41	19 839	44
Esp. Santo	1 808	38	1 878	36	2 924	49
R. de Janeiro	5 708	48	5 740	39	7 211	40
Guanabara	2 632	23	2 729	23	2 912	20
São Paulo	1 134	2	1 173	2	1 972	4
Paraná	12 280	70	14 504	71	13 182	63
Sta. Catarina	5 803	58	6 523	58	6 513	53
R. G. do Sul	17 600	56	19 169	55	16 866	47
Mato Grosso	3 008	80	3 500	79	3 163	80
Goiás	3 372	71	4 040	69	2 421	54
D. Federal	44	9	65	10	172	14
<b>B R A S I L</b>	<b>106 626</b>	<b>44</b>	<b>117 833</b>	<b>43</b>	<b>130 791</b>	<b>43</b>

(1) Conselho Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil - 1963, Ano XXIV, Rio, IBGE, 1963, pág. 359.

(2) Conselho Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil - 1964, Ano XXV, Rio, IBGE, 1964, pág. 337.

(3) Comissão Central do Censo Escolar, Censo Escolar do Brasil, Resultados Preliminares, Vol. II, Rio, INEP, 1965.

### III - É A QUALIDADE DO ENSINO META PRIORITÁRIA? QUE ESTÁ ACONTECENDO NA ESCOLA PRIMÁRIA?

Pelo exposto, verificamos que se torna necessário colocar certas metas qualitativas em posição prioritária, ao lado das metas quantitativas. Ambos os aspectos - o quantitativo e o qualitativo - precisam ser considerados paralelamente e com igual empenho, a fim de que não venham as deficiências de um obstruir o desenvolvimento do outro, impedindo que se alcancem os fins desejados.

Em 1962, para 8.535.823 crianças que, no início do ano, estavam na escola primária, tínhamos no final do ano 7.357.711 e apenas 4.891.803 aprovações, significando uma evasão mínima (1) de 1.178.112 crianças (14%) e uma reprovação de 2.465.908 (22%). Assim, na realidade o sistema atendeu realmente a 57% daquele total (menos de 5 milhões de crianças) e 2 milhões e meio voltaram a ocupar vagas em séries já cursadas, diminuindo sensivelmente a possibilidade de matrícula de novas crianças no ano seguinte. Mesmo considerando como aceitável uma taxa de reprovação de 16% (2), o que se perdeu além desse limite com a reprovação e a evasão equivale a mais de 70.000 turmas e professores (3), evidenciando a necessidade de planejar o sistema escolar em conjunto, na base, não apenas de dados numéricos gerais, mas também de soluções a serem dadas aos problemas criados por certos fatores que exigem controle. Torna-se, portanto, inútil e por vezes até contraproducente o aumento quantitativo sem a correlata melhoria qualitativa, pois estaremos gerando frustrados, rebeldes, desinteressados da escola.

Se considerarmos o gasto com as crianças reprovadas no Brasil, veremos que cobriria parte apreciável dos gastos necessários à construção de escolas para os que nela não puderam ingressar.

A situação dos evadidos é ainda mais grave: após uma experiência negativa a criança, possivelmente, nunca mais procurará a escola, incorporando-se aos contingentes de deseducados. A maioria dessas desorções ocorre na 1ª série, o que, pelos estudos atuais, significa dispêndio inútil de energias, porque, considerando-se o ambiente

(1) Dizemos mínima, porque a ela se teria que acrescentar as crianças matriculadas durante o ano.

(2) Essa percentagem equivale ao máximo que poderia ser reprovado em condições normais de programas, organização escolar e professorado, pois as demais crianças têm inteligência média ou superior.

(3) Com a reprovação - 36.600.

te sem estímulo cultural de que provêm geralmente, tais crianças irão esquecer o pouco que aprenderam.

Qualquer plano de expansão da educação fundamental terá de levar em conta, por isso, a par da necessidade básica de novas unidades, a habilitação do pessoal. Se o professorado não possuir o mínimo de qualificação indispensável, estaremos simplesmente a iludir-nos sobre o que estamos realizando. O estudo dêsse problema e seu encaminhamento faz-se cada vez mais inadiável, pois se a expansão quantitativa pode ser realizada em prazo relativamente curto, dependendo essencialmente de recursos materiais, o mesmo não ocorre com o crescimento qualitativo, que, implicando em preparo profissional, exige mais tempo e mais elaborado planejamento.

Em apreciar êsse aspecto do problema, não podemos deixar de alongar a análise dos diversos ângulos que êle apresenta. Se não vejamos:

#### COMO É CONSTITUÍDO O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO BRASILEIRO?

Dos 1/4 (1) de professores primários em regência de classe, no Brasil, que não possuem qualquer preparo profissional, 23% chegaram aos cursos de nível médio, de primeiro ou de segundo ciclo, 51% completaram apenas o curso primário e 21% nem o curso primário completaram, deixando seus estudos ao nível da 2ª série primária.

Como supor que êstes últimos possam lecionar as séries que êles próprios não cursaram?

Outro grupo a destacar é o dos "professôres-regentes" (10%), diplomados em ginásios normais, isto é, possuindo 3 anos de curso ginásial de primeiro ciclo e um ano de precário preparo profissional.

Finalmente, um terceiro grupo se distingue -- o dos professores diplomados em escolas normais de nível colegial (43%) e aquêles que possuem cursos de aperfeiçoamento profissional (3%).

(1) A percentagem é idêntica à de 1960, quando já contavam com menos de 1% de professorado leigo o Chile (0,73%) e a Argentina (0,016), e o Uruguai tinha apenas 9% de mestres dêsse tipo. O México, que apresentava então 15% de leigos com apenas curso primário completo (6 anos de estudos), muitos em processo de preparação, já elevou todos ao nível de formação de Escolas Normais de 2º ciclo, graças a um trabalho contínuo, ao longo de 3 anos, em que o professor foi estimulado a realizar, por estudo orientado e cursos de férias, todo o curso normal, com direito a aumento de vencimentos a cada etapa vencida.

REPETÊNCIA, EVASÃO E QUALIDADE DO PROFESSOR

Não há como deixar de estabelecer, de imediato, correlação entre os índices de repetência e evasão, e a situação já exposta, relativamente à qualificação do professorado no Brasil.

É óbvio que, somente se contarmos com professores mais eficientes, e com uma organização escolar mais adequada às reais condições da nossa criança e às necessidades de nosso desenvolvimento, poderemos ver modificado esse panorama, encontrando condições para realizar o Plano Nacional de Educação. Uma das condições que mais deve estar concorrendo para o baixo rendimento é o escasso tempo de permanência da criança na escola. Ao passo que a escolaridade primária, nos países mais avançados, tem a duração de 6 a 8 anos de dia integral (6 horas no mínimo), geralmente todos os dias úteis da semana, na nossa escola a criança permanece quase sempre apenas até o quarto ano, com dias escolares de 4 horas ou menos, 5 dias por semana.

Outro fator desfavorável são os programas mal dosados e não adaptados às diferenças individuais, a que se acrescentam medidas inadequadas de rendimento escolar. Condições deficitárias de ambiente familiar, de saúde e de ordem econômica agravam o quadro. Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno e a de que os pais, sobretudo nas pequenas vilas, e nas áreas rurais, não valorizam suficientemente a educação escolar, que ainda não se tornou necessidade sensível para grupos que não sofreram a ação da escola e que vivem em ambiente de escassas oportunidades para os educados.

Como esperar que as crianças caminhem léguas em busca da escola, ou a ela acorram prazerosamente, em troca da liberdade dos campos ou do aconchego da família, enquanto não encontrarem um professor capaz de recebê-las como seres em desenvolvimento, dotados de características próprias e de peculiaridades individuais, que lhes ofereça atividades e ensinamentos compatíveis com suas necessidades, interesses e possibilidades?

E como esperar que as famílias se privem da ajuda que os menores de alguma forma lhes podem dar - nas atividades domésticas, na lavoura, ou em outros trabalhos que contribuam para a subsistência do grupo familiar - e os levem a frequentar uma escola da qual não recebem os benefícios que deveriam receber, uma escola que não contribui, de maneira objetiva e imediata, para a produtividade local, através da formação conveniente das crianças que acolhe?.

Nos grandes centros - em que a escolarização, boa ou má, é, por si mesma, uma necessidade sentida, em decorrência da competição a que a vida a todos conduz - embora a escola não tenha a eficiência que deveria, nem seja estreitamente ligada às necessidades locais, o poder de retenção é maior e não são raros os casos de crianças que chegam ao fim do curso primário, embora levando para isso o dobro do tempo que seria necessário. Chega-se a encontrar unidades federadas em que o 1º ano primário é feito em quatro anos.

Evidentemente, onde se pode contar com professores formados em cursos normais de grau colégio e que realizaram cursos de aperfeiçoamento, a qualidade do ensino é superior. Entretanto, as exigências que seria lícito fazer às escolas em que, de modo geral, o professor atua - dada a sua localização em grandes centros, de vida naturalmente muito mais intensa e complexa - não são tão bem atendidas como deveriam. Entre várias causas relevantes, duas se destacam: formação defeituosa e inadequada do professorado e falhas no sistema educacional, que implicam no abandono do professor a si mesmo, a partir de sua diplomação e por toda a sua vida profissional, e em falta de estímulo ao aperfeiçoamento profissional.

Luis Pereira, em seu trabalho (1), constata que, em São Paulo, a nomeação e a renovação são os grandes incentivos para a realização de cursos de aperfeiçoamento. Satisfeitos nesses dois aspectos, constituem pequena percentagem os professores que ainda se interessam por aperfeiçoar-se (2ª pergunta "Você gostaria de frequentar algum curso?", 7¼ dos professores do registério do município de São Paulo responderam negativamente).

Por sua vez, os professorandos não têm consciência da necessidade desse aperfeiçoamento contínuo. Perguntados sobre que planos de estudo tinham para os três anos seguintes à formatura, apenas 5% dos constantes de nossa amostra declararam o propósito de realizar cursos de aperfeiçoamento profissional. (2)

O que se vem observando, relativamente ao professor titulado em regência de classe, é que, do que se procura inculcá-lo, através das aulas das várias disciplinas do Curso Normal, pouco é as

(1) Pereira, Luis "O Professor Primário Metropolitano", IIEP - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, CB, pág. 36.

(2) No Estado de Pernambuco a percentagem atingiu a 15% e em São Paulo a 9%.

similado, de modo a fazer parte integrante de seus objetivos e hábitos de trabalho, fato que se reflete no ambiente que cria em sua sala de aula, onde, via de regra, não se observa um manejo de classe dinâmico e eficiente, nem a adoção das práticas docentes reconhecidas como as mais produtivas e adequadas à vida contemporânea. (1)

A conceituação da Escola Primária como escola para um período de vida, e não como um degrau em que determinado nível de conhecimentos deva ser obrigatoriamente atingido por todos, aliada ao conhecimento do princípio democrático da igualdade de oportunidades, é algo de significação fundamental, que não é sequer entendido.

A utilização segura de métodos e recursos de ensino mais apropriados à aprendizagem efetiva de conhecimentos e habilidades e à formação das atitudes e dos comportamentos sociais necessários a uma vivência ajustada e produtiva, adequada às necessidades do meio em que a escola está radicada, é raramente observada.

Nota-se que, tendo estudado Psicologia, o professor o fez por processo livresco e verbalista, não desenvolvendo capacidade de observação, acuidade de percepção, nem sensibilidade face às reações infantis. Não possuindo noção concreta dos interesses infantis nas várias idades, não conhecendo as necessidades básicas das crianças e não compreendendo suas reações e seus mecanismos de defesa e ajustamento, o professor não emprega incentivos adequados, deixando de aproveitar interesses profundos e de atender necessidades fundamentais que impulsionam a criança à ação construtiva e à aprendizagem verdadeira. Empregando métodos de disciplina que geralmente se apoiam com exclusividade no princípio da autoridade, como decorrência de todo um processo artificial e compulsório de educar (mais instruir do que propriamente educar), não conduz a criança ao desenvolvimento da autodisciplina e do senso de responsabilidade, tão necessários à vida comunitária e fundamentais para o seu crescimento individual e social (2)

(1) Na pesquisa realizada pelo ISEP, por Hair Tulha e Eva Berezovsky, num dos Estados mais avançados da federação, 79% dos professores apontaram em suas aulas exercícios de Matemática estranhos e sem ligação com a vida real das crianças; 75% ensinaram Gramática através de exercícios visando as funções gramaticais isoladamente; 67% lecionaram leitura por processos rotineiros e 87% apresentaram as Ciências Físicas e Naturais através de aulas livrescas, sem material experimental.

(2) Na pesquisa sobre a Psicologia necessária ao professor primário, verificou-se que apenas 30% dos professores de uma das unidades da Federação estudaram, de maneira adequada, os tipos de disciplina e seus efeitos, e 50% apontaram com acerto pelo menos alguma dos interesses próprios de crianças de 7 anos.

Os tipos de atividades escolares que requerem a aplicação do pensamento reflexivo e crítico, que estimulam a criatividade e implicam o enriquecimento das formas de expressão, de pensamento e de ação prática, não raro são considerados como "perda de tempo"; um tempo que estaria sendo roubado à repetição mecânica de lições, ao interminável preenchimento de lacunas, aos exercícios de respostas a infundáveis questionários compostos de perguntas estereotipadas, condições em geral necessárias para "passar nos exames", conseguir "boas notas", obter "prêmios" etc. O mesmo ocorre com as atividades artísticas e de trabalho, cujos objetivos são ignorados.

É claro que tal sistema predomina como consequência natural da falha inicialmente apontada, relativa à própria conceitualização da escola primária.

O fato se torna especialmente grave nas escolas de três turnos, infelizmente predominantes nas grandes capitais, e que constituem verdadeira aberração educacional, devendo ser o primeiro ponto a atacar no planejamento do ensino, pois o conteúdo educativo que oferecem é absolutamente insuficiente. Tornam praticamente impossíveis de atender as necessidades de currículo, de métodos e de recursos de ensino mais eficazes.

De tal forma concebida, a escola primária dos centros maiores, se não apresenta um índice de evasão tão elevado como o que se verifica nas áreas rurais - porque, como foi mencionado, a obtenção de diploma ou certificado de curso primário já vai aí constituindo um imperativo, por força da competição - acusa, entretanto, uma taxa de repetência elevadíssima e rendimento prático desalentador.

Seria essa a situação - sobretudo nos grandes centros, em que se pode contar com percentagem mais elevada de professores titulados - se o magistério fosse preparado de maneira mais adequada?

Se os professores tivessem a convicção de que não há êxito sem atenção aos interesses e às reais possibilidades da criança, e sem planos de aula conscientemente elaborados; se estivessem conscientes de que o desenvolvimento de atitudes e técnicas de estudo e trabalho são tão importantes quanto a aquisição de conhecimentos básicos para a vida social e para prosseguimento dos estudos; se, ainda, estivessem mais preparados quanto às técnicas de ensino em geral e, particularmente, quanto aos métodos modernos de alfabetização, então, evidentemente, os alunos progrediriam com maior rapidez, deixando lugar para novas crianças. Sem contar os efeitos psicológicos e sociais das reprovações - em rebeldia, desânimo, descrença nas próprias possibili-

dades, falta de entusiasmo pelo bem comum - podemos afirmar que as metas quantitativas previstas no Plano Nacional de Educação, para 1970 - relativamente às crianças da faixa etária de 12 a 14 anos - ficarão irremediavelmente perdidas no que se refere à frequência à 5ª e 6ª séries (ou aos dois primeiros anos do curso médio), se não forem atacados com a maior rapidez e o mais cuidadoso planejamento os problemas concernentes à formação e ao aperfeiçoamento do professor primário, ao estancamento gradativo da utilização de professores leigos e à preparação dos já existentes e que tiverem condições para tal, ao lado de medidas administrativas relativas a currículo, organização escolar, sistemas de promoção e programas.

E afirmamos que nem mesmo a meta de educação básica de 4 anos para todos conseguiremos atingir, se os índices de repetência continuarem elevados. A taxa de matrícula vem aumentando de maneira promissora, mas importa fundamentalmente que as crianças da escola primária completem esse curso básico, a fim de que não se invalidem os esforços e os gastos educacionais. Estudos recentes revelam, por exemplo, que a técnica de leitura se perde, se não for fixada durante três anos, alcançando o aluno a idade de leitura aos 9 anos. Ou seja: o nível de leitura atingido por uma criança de 9 anos que tivesse aprendido a ler aos 7 e aperfeiçoasse essa habilidade por mais 2 anos.

## IV - O REGISTÉRIO PRIMÁRIO E A ESCOLA QUE O PREPARA

No exame anterior sobre a situação da escola primária salta aos olhos a necessidade de professores em quantidade e qualidade.

Por que em quantidade?

O simples enunciado de que temos 127.879 professores leigos, muitos deles não tendo concluído o curso primário, e de que esse número vem aumentando de ano para ano, inclusive depois da aprovação do Plano Nacional de Educação (de 1962 a 1964 foram admitidos 21.617 leigos) alarma e pede um planejamento efetivo para prover o Brasil de professores formados. Se o número de professores leigos citado representa 44% dos professores em regência de classe, esta taxa ultrapassa 70% em algumas unidades da Federação, como se verifica no Quadro da pag. 13.

Por que falamos de qualidade?

É evidente que a pedagogia encontrada nas escolas primárias não assimilou as contribuições científicas de nosso tempo, o espírito da moderna filosofia da educação, as técnicas que influem na arte de ensinar, o espírito de investigação e de aperfeiçoamento contínuo. Como confirmação, aí temos os problemas alarmantes da evasão e reprovacão já estudados, tanto no interior como nas capitais - com professores leigos ou formados (embora em escalas diferentes) - e nos quais, embora implicados outros fatores, ressalta a despreparação do professor e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho da escola de formação do registério.

## A - PROFESSORES EM QUANTIDADE

Há necessidade da formação de mais professores? Dever-se-á abrir novas escolas de preparação do registério? Que providências mais urgentes caberão ao poder público?

O problema não pode ser tratado em termos nacionais, uma vez que as várias regiões e unidades da Federação apresentam situação bastante diversa com respeito à questão.

Será preciso encará-lo levando-se em conta vários elementos.

## 1 - Distribuição geográfica

A distribuição geográfica do contingente de quase 30 000 professores oferecidos anualmente por cerca de 1.600 escolas é muito desigual. Dos alunos matriculados nas últimas séries dos cursos normais (de 1º e 2º ciclos) em 1964, 57% se concentravam em 6 Estados: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como pode ser verificado no Quadro seguinte, ao passo que vários Estados formam um número insuficiente de professores. Evidentemente, qualquer estudo sobre o professorado deve tomar por base o Estado ou, ainda mais adequadamente, o município.

Observa-se, ainda, no mesmo Quadro, que nas capitais se acha uma percentagem apreciável dos formandos.

Dos 30.806 formandos em 1964, em Escolas Normais de 2º ciclo, 10.645 (mais de 30%) estavam cursando estabelecimentos das capitais. Essa percentagem é especialmente elevada nas regiões Norte e Nordeste, onde, em certos Estados, ultrapassa 60%.

No entanto, não são poucos os Estados que, apesar disso, mantêm Escolas Normais noturnas nas capitais e ainda planejam aumentar o número de estabelecimentos de formação de professores aí existentes, num evidente desperdício de recursos, pois é enorme o contingente dos que não aceitarão ir para o interior.

O Quadro da página 31 é bastante esclarecedor.

## 2 - Mercado de trabalho e radicação do professor

O saldo anual de normalistas, no plano nacional, e mesmo no estadual, não pode ser considerado um fenômeno de saturação de mercado. Professores leigos continuam sendo nomeados ou contratados em muitos Estados, especialmente nos sistemas municipais, por meros critérios políticos, sem qualquer exame de capacidade e sem medidas tendentes a assegurar a apresentação dos possíveis candidatos; há também dificuldades em encontrar professores formados que aceitem trabalhar em determinadas regiões de menos recursos, com o salário que lhes é oferecido, mesmo pelo sistema estadual (1)

Os professores formados fixam-se nos locais onde estão as escolas de formação do magistério e, muitas vezes, não aceitam trabalhar noutros pontos, nem mesmo na sede dos municípios próximos.

Assim, o mercado de trabalho é reduzidíssimo em certos locais e desatendido em outros.

(1) Tal salário é com frequência insuficiente para atender às suas despesas, constituindo apenas uma quota suplementar no orçamento da família e não permitindo independência financeira ao professor.

Em São Paulo, no concurso realizado em 1964, inscreveram-se 18.000 professôres para 6.000 vagas, e os aprovados tinham em média 7 anos de formados.

Apesar de muitos seguirem o Curso Normal sem o propósito de trabalhar (53% na pesquisa realizada por Luis Pereira (1), 61% na de Aparecida Joly Gouveia (2), para os Estados de São Paulo e Minas, e 51% na nossa pesquisa), o número de elementos que pretende exercer a profissão para a qual se preparam e se vêem frustradas é muito significativo em vários Estados.

Assim, por exemplo, no Paraná, Estado em que os leigos constituem a maioria do professorado (39% na zona urbana e suburbana e 91% na rural), verifica-se que a proporção das vagas postas em concurso em relação ao número de concorrentes é semelhante à de São Paulo.

Quando aceita trabalhar nas zonas rurais, como fase de provação, o professor ambiciona chegar aos centros maiores. Os pedidos de remoção atingem proporções impressionantes no magistério estadual.

Em São Paulo, onde são permitidas remoções apenas de 2 em 2 anos, praticamente a metade do magistério se renova cada ano, o que significa que tôdas as oportunidades de sair do município em busca de outro mais adiantado são aproveitadas. Mesmo nas cidades mais desenvolvidas as remoções são freqüentes, com grave prejuízo para o ensino e impedindo qualquer trabalho contínuo de aperfeiçoamento do professor nas escolas.

A situação é ainda mais grave em Estados que permitem remoção durante o ano, com sério prejuízo para o ajustamento das crianças à escola e, conseqüentemente, para o rendimento escolar.

Em tais casos predomina o interesse pessoal do professor sobre o interesse do ensino. Não raro, classes são fechadas durante o ano por motivo de remoção e professôres nomeados para escolas do interior são imediatamente transferidos, em comissão, para a capital.

Dá a importância de se tentar radicar o professor na região, estudando o mercado de trabalho de cada município e zona.

(1) Pereira, Luis, obra citada, pág. 76.

(2) Gouveia, Aparecida Joly - Professôres de Amanhã, INEP - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, GB, 1965 - pág. 96.

## MATRÍCULA NAS ÚLTIMAS SÉRIES DOS CURSOS NORMAIS(1)

Unidades da Federação	Matrícula nas últimas séries dos Cursos Normais (1ª e 2ª ciclos) - 1964					
	1ª série/1º ciclo		2ª série/2º ciclo		T o t a i s	
	Unidades Federadas	Capitais	Unidades Federadas	Capitais	Unidades federadas	Capitais
Rondônia	86	86	21	21	107	107
Acre	33	-	18	18	51	18
Amazonas	75	22	153	143	228	165
Roraima	14	14	-	-	14	14
Pará	78	-	415	347	493	347
Amapá	19	19	18	18	37	37
Maranhão	114	-	322	253	436	253
Piauí	50	-	169	79	219	79
Ceará	38	-	1 155	760	1 193	760
Rio G. do Norte	171	-	145	77	316	77
Paraíba	303	-	192	57	495	57
Pernambuco	711	-	1 099	659	1 810	659
Ilagoas	176	40	179	107	355	147
Sergipe	-	-	159	155	159	155
Bahia	-	-	2 300	875	2 300	875
Minas Gerais	430	-	5 128	1 013	5 608	1 013
Espírito Santo	-	-	717	296	717	296
Rio de Janeiro	-	-	3 340	684	3 340	684
Guanabara	-	-	2 382	-	2 382	-
São Paulo	22	-	6 008	1 039	6 030	1 039
Paraná	1 554	184	1 828	420	3 442	604
Santa Catarina	1 647	125	949	112	2 596	237
Rio G. do Sul	1 097	-	3 100	612	4 197	612
Mato Grosso	71	-	166	54	237	54
Goiás	163	-	638	319	801	319
Brasília (D.F.)	-	-	145	-	145	-
B R A S I L	6 892	490	30 806	10 645	37 698	11 135

(1) Serviço de Estatística de Educação e Cultura, "Sinopse Estatística do Ensino Médio", 1964/1963 - Rio, GE, 1965, pág. 27.

A remuneração dos professores, em muitos Estados, é bastante baixa, e por vâzes, insignificante, levando a profissão a um status social baixo, o que determina que elementos oriundos da classe média - que parece constituir a maioria dos alunos das escolas de formação do magistério - passem a desinteressar-se da profissão, e mesmo os de classe mais baixa dêem preferência a autarquias federais, trabalhos de escritório e atividades comerciais, pela maior compensação financeira que oferecem e por permitirem residir nos centros maiores.

Estados há que ainda pagam ao professor titulado menos que o salário mínimo.

Os salários municipais e os pagos por particulares costumam ser irrisórios, verificando-se apreciável variação entre os níveis salariais municipais. No Estado do Amazonas chegavam a 4.000, em 1963, e geralmente não ultrapassavam 8.000.

Encontramos, na zona norte, salários de 4.000 a 8.000 cruzeiros, em 1963; no nordeste, de 200 cruzeiros a 34.000 cruzeiros; na região centro-oeste, de 6.000 cruzeiros a 35.000 cruzeiros; no leste, de 1.500 cruzeiros a 34.000 cruzeiros, e na região sul, de 6.600 a 67.200 cruzeiros. Os dados da amostra estudada, embora referentes a apenas 12 estados, mostram bem a variabilidade existente.

Tais salários, não dando ao professor independência financeira, determinam que ele fique prôso à constelação familiar, de que depende para manter-se. Assim, é natural que se veja obrigado a escolher escolas próximas à residência de parentes e a subordinar seu trabalho às condições de vida da família.

Devemos observar ainda que a variação do salário de município para município, por vâzes vizinhos, dentro de um mesmo Estado, é mais uma razão para a carência de professores nos municípios menos desenvolvidos, que pagam salários inferiores.

Tais salários, se de um lado afastam o profissional, por outro vêm justificando a admissão de incompetentes.

O resultado dessa situação é que o ensino primário fica a cargo, em sua grande maioria, de elementos que se acomodam aos baixos salários, por sentirem suas próprias limitações, quando deveria ser entregue a pessoal capaz e ajustado em virtude de sua importância no quadro geral da educação e do desenvolvimento econômico e social.

## 4 - Sexo e idade

O professorado primário é, no Brasil, uma profissão essencialmente feminina (só 7% do magistério é constituído por homens), e as mulheres comportam-se, em geral, tímidamente quando devem deslocar-se para locais de trabalho que não apresentam os requisitos de segurança e conforto a que se acham habituadas. Acrescente-se a isto o fato de as normalistas de 2º ciclo receberem seus diplomas normalmente aos 18 anos (e as de 1º, a partir dos 15), idades tidas como inadequadas, pelas famílias, para o trabalho distante do lar.

Tendo decidido entrar no Instituto de Educação ou na Escola Normal aos 12 ou 15 anos, na melhor das hipóteses (quando a Escola Normal não conta com 1º ciclo), a escolha dessas jovens não tem significação, sendo mera decisão de suas famílias. Em pesquisa realizada no Estado de Guanabara em 1963, a influência da família se expressou em 42% dos casos.

A situação se prende, em grande parte, a um problema psicológico, pois antes de 18 anos as escolhas ainda não são realistas e têm mero sentido de tentativas, sem maior significação, pelas influências que podem sofrer.

Mesmo em Estado especialmente favorecido - ou que todos os formandos são aproveitados e com salários dos melhores do Brasil - verifica-se, nas últimas séries do curso normal, um apreciável contingente de desadaptados em face das experiências de prática de ensino. Por outro lado, um expressivo número de professores se desloca para as Faculdades de Filosofia e empregos vários, inclusive em bancos.

Dos 2.856 professorandos de vários Estados estudados em nossa pesquisa, 390 pretendem trabalhar no ensino primário e ao mesmo tempo estudar em Faculdades no ano seguinte à formatura, o que representa uma percentagem de 14%. Os Estados de Pernambuco, Goiás e Bahia apresentam as percentagens mais altas desses alunos, que fatalmente situarão em segundo plano o trabalho, se o não abandonarem (29, 18 e 17% respectivamente).

391 professorandos pretendem seguir curso superior, sem trabalhar, o que representa 14% do total pesquisado. (1)

(1) Dentre os Estados pesquisados, o que apresenta menor percentagem desses casos é Minas Gerais, com 8%.

Em muitos Estados o diploma de professor tem grande aceitação social, razão pela qual muitos estudantes ingressam nas escolas de formação do magistério por influência das famílias, cujo objetivo é assegurar-lhes um título. Residem, em número mais expressivo, nas capitais ou nas cidades maiores, onde constituem grande parte do corpo docente das escolas.

A maioria dos sistemas escolares ressonte-se de incentivos que contribuam para encaminhar elementos masculinos ao magistério - o que seria de grande importância, especialmente para a 5ª e 6ª séries.

#### 5 - Não aproveitamento dos formados na rede municipal

O ensino municipal vem aumentando consideravelmente sua rede escolar, mas não absorve os elementos formados em sua sede. Com exceção das capitais e cidades importantes, paga remuneração irrisória ao professor, em vista da precariedade dos seus recursos. Os próprios concluintes dos cursos normais manifestam-se desfavoravelmente à nomeação em rede municipal, conforme se constatou na pesquisa citada (1) e há, por vezes, interesses políticos atuando contra a nomeação do professor formado.

A atual situação dificulta, na área municipal, o desenvolvimento de qualquer plano de melhoria do magistério e favorece a nomeação de professores sem qualquer exigência de preparo, os quais se torna difícil substituir mais tarde.

Sendo o país a soma de seus municípios, a situação torna-se insolúvel nos termos em que está posta.

#### 6 - Desenvolvimento da rede de escolas de formação de professores

Apesar de haver "desperdício" de professores formados, a rede de ensino normal continua a se expandir, sem cogitar-se de planejamento que atenda às necessidades reais. Os cursos normais surgem aqui e ali, ora atendendo a critérios políticos, ora com o simples objetivo de escolarizar a mulher brasileira. Raramente a criação de novas escolas normais atende à legislação, que atribui a esses estabelecimentos o objetivo primordial de formar professores para as escolas primárias.

---

(1) Ver página seguinte (rodapé).

É comum que o curso normal, num colégio, seja apenas um entre outros cursos funcionando no mesmo prédio, em minoria quanto ao número de alunos, sem direção própria ou salas exclusivas. Nessas condições há impossibilidade de se constituir um curso realmente profissional, em que se cuide da formação de atitudes e de espírito profissional.

Em 1963, de 1 569 escolas de formação do magistério, 923 apresentaram menos de 30 conclusões de curso. Um quarto dessas 923 escolas tinha, no último ano do curso, matrícula inferior a 10 alunos. Torna-se difícil a orientação e o aperfeiçoamento de um trabalho de maneira tão dispersa. 57% das escolas brasileiras de formação de professores são particulares, significando que, em muitos casos, os Estados não se responsabilizam pelo problema da formação dos professores.

A maioria das Escolas Normais e, também, Institutos de Educação, mantém cursos ginasiais, como se estivesse ainda em vigor a Lei Orgânica do Ensino Normal (Dec. Lei 8 530, de 2/1/946), revogada pela Constituição de 1946.

Não há, via de regra, exigências quanto à localização, às instalações e à capacitação do corpo docente e da direção, para a criação de tais escolas. Nem sequer a Escola de Demonstração - peça obrigatória no estabelecimento de formação de professores - é exigida. A situação é especialmente grave, nas Escolas Normais noturnas, que devem merecer sério estudo quanto às suas condições, notadamente quanto à carga horária e à observação e prática do ensino. Sua instalação, no futuro, deve ser sustada.

A sobrevivência de escolas de formação do magistério que preparam menos de 9 alunos por ano deve explicar-se, no ensino particular, pela baixa remuneração e capacitação de seus professores, ou como diversificação do curso médio mais adaptado ao elemento feminino; existirá como apêndice numa escola média e não como curso realmente profissional. Nas escolas públicas, talvez se explique pela falta de preocupação com o custo-aluno, que pode assim atingir gastos astronômicos.

(2) Apenas 465 professorandos declararam ter projetos de trabalho na rede municipal, sendo que quase 70% acumulariam o magistério municipal com o estadual, resolvendo seu problema econômico em prejuízo do ensino.

Considerando que os professores não-diplomados continuam incorporando-se ao magistério e que existem ainda milhões de analfabetos e de crianças com professores incapazes, parece justo duvidar da adequabilidade das normas que regulam a criação e o funcionamento das escolas de formação do magistério.

## B - PROFESSORES EM QUALIDADE

Não poderíamos, depois destas observações sobre o aspecto quantitativo, deixar de examinar as escolas de formação do magistério sob o prisma qualitativo, uma vez que, evidentemente, é a pedagogia das Escolas Normais que determina a das escolas primárias.

Vários pontos expostos no item anterior refletem-se na espécie de ensino encontrado em determinadas Escolas Normais. Um deles é o desinteresse da jovem, que não pretende dedicar-se ao ensino, por toda a formação de caráter prático. Outro é a tendência de reduzir a prática de ensino, em razão do número excessivo de alunos em algumas Escolas e da falta de professores capazes e de classes de demonstração e prática.

Na pesquisa referida, realizada em fins de 1965, quando se perguntou aos alunos do último ano dos cursos normais que projetos profissionais ou de estudo tinham para o ano seguinte, 51% revelaram que não pretendiam lecionar e 27% que pretendiam seguir Faculdades, tomando o Curso Normal como caminho mais fácil para os Cursos Superiores. Adicionando os 14% que pretendem trabalhar e seguir Faculdades aos 51% que não irão trabalhar, vemos que 65% (quase 2/3 da nossa amostra) não estão interessados na profissão para a qual se preparam. Apenas 4% revelaram consciência da precariedade de sua formação, desejando fazer cursos de aperfeiçoamento.

Vários são os fatores que contribuem para que as aspirações dos normalistas em relação a Escola que frequentam não coincidam, em geral, com as metas educacionais. Não discutiremos, entretanto, a necessidade de que existam cursos que respondam, cada vez mais, às crescentes aspirações da mulher por elevar o seu nível cultural. O que defendemos é a urgência de um plano efetivo, de forma que as vagas nas Escolas Normais sejam melhor aproveitadas e que tais escolas possam oferecer um currículo adequado à elevação do nível de preparação do professor, a fim de que ele possa enfrentar, com eficiência, as tarefas difíceis que lhe cabem.

Faremos a seguir alguns comentários de ordem geral, que indicarão algumas causas determinantes da formação profissional deficiente do magistério primário.

## a) Duração do curso e carga horária

A duração do curso normal de grau ginásial foi fixada em 4 anos, com raríssimas exceções. O de grau colegial desenvolve-se em 3 anos, aos quais se acrescenta, em algumas unidades federadas, um ano de prática. Infelizmente, tal prática não raro se faz na própria cidade onde está localizada a Escola Normal, desprezando-se a vantagem de poder nomear diplomados para locais carentes e com enorme prejuízo para as crianças, pois participar dessa prática mesmo os que não aceitarão trabalhar onde são necessários ou só trabalharão na eventualidade de acontecimento grave no futuro, pois não estão interessados na profissão.

A carga horária dos cursos é reduzida, alcançando de 20 a 30 horas semanais.

## b) Instalações materiais e caráter profissional

As Escolas Normais, e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples curso a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios. Assim, de 84 Escolas Normais de nossa amostra só em dois casos a Escola Normal funciona em condições administrativas gerais para constituir uma escola profissional com a necessária autonomia e condições mínimas de instalações. Nas demais, o contingente de alunos do curso normal representa de 2 a 68% do total da escola.

Verificou-se que somente 15% das salas de aula da nossa amostra são usadas com exclusividade pelo curso normal, havendo, pois, grande deficiência quanto ao trabalho de organização de salas-ambiente e de material didático e, ainda quanto a locais para exposições.

## c) Currículo, programas e carga horária das disciplinas.

O currículo das escolas de formação do magistério deve abranger três aspectos que se complementam: cultura geral, formação técnico-pedagógica e preparação do futuro mestre para atender adequadamente aos problemas resultantes da integração da escola no seu contexto social.

Do exame dos vários currículos das escolas por nós estudados (disciplinas que os compõem, bem como carga horária), pode-se observar a ausência do equilíbrio, por todo o curso, das matérias que viriam atender aos aspectos a que nos referimos. O tempo reservado à formação cultural do professor é reduzido a 3 anos nas Escolas Normais Regionais (1º ciclo) e a 5 nas demais, o que já se reflete nas escolas primárias. Acresce que as Escolas Normais Regionais, não sujeitas à fiscalização do Governo Federal como ocorreu até há pouco

com as de ensino médio, não têm, com frequência, professores registrados e contam apenas com professores primários para lecionar as matérias de cultura geral e pedagógica. A carga horária reservada à formação técnico-pedagógica e à prática de ensino é mínima em relação ao período destinado às disciplinas e ao objetivo específico do curso.

Num dos Estados mais avançados em educação primária, fomos encontrar de 23 a 29 horas semanais de trabalho, e, não raro, consagradas à prática de ensino e a todas as metodologias, apenas 6 horas por semana. (1)

No entanto, Biologia Educacional, que não se inclui nos currículos dos cursos de formação do magistério, sendo em Honduras e no Brasil, pois não tem maior utilidade para o professor (2), aparece frequentemente com a carga horária de 2 horas por semana nas três séries do curso. Outras matérias sem maior significação, como Introdução à Orientação Educacional e Educação Pré-Primária, apresentam por vezes uma carga horária praticamente equivalente à das metodologias das matérias básicas do ensino primário (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências), mais a Prática de Ensino. Essas últimas disciplinas, que constituem o núcleo mesmo do curso de formação de professores, representam, em 40% das escolas estudadas, menos de 30% do total de horas-aula do curso, quando deveriam contar no mínimo com 50% destas.

Em 50% das escolas de um dos Estados mais avançados em educação não há ensino de Artes Plásticas ou Artes Industriais no Curso Normal quando a Lei de Diretrizes e Bases considera as Artes Industriais matéria obrigatória na 5ª e 6ª séries e tais disciplinas têm grande importância na formação do aluno. Em apenas uma escola é incluído Desenho, apesar de sua importante função educativa e de se vir de recurso para o professor, numa época em que se acentua o valor dos recursos audiovisuais em educação. A situação é ainda mais grave em outros Estados.

- 
- (1) Tomado o total nas três séries do curso normal e distribuindo-o igualmente pelas séries, para facilitar a compreensão.
  - (2) Higiene e Primeiros Socorros, matéria frequente nos cursos de formação de professores de outros países, teria muito mais sentido no Curso. Os poucos assuntos de Biologia que teriam interesse para a escola primária (desvios do crescimento com repercussões sobre o rendimento escolar, alimentação, fadiga) poderiam ser incluídos em outros programas. A orientação mais moderna é a de tratar do desenvolvimento bio-psico-social em conjunto.

Em muitas Escolas Normais as metodologias das disciplinas do curso primário estão a cargo de um só professor, que evidentemente atenderá as matérias de sua predileção.

Não nos deteremos na análise dos programas das várias disciplinas, diferentes nas diversas unidades federadas, restringindo-nos a oferecer dados objetivos, segundo pesquisa realizada em vários Estados, em 1964, sobre os conhecimentos de Psicologia necessários para a regência de classes primárias e a maneira como os professores consideram seu preparo para atender aos problemas psicológicos que enfrentam.

Na referida pesquisa, verificou-se que 77 a 92% dos professores apontaram, entre os problemas que enfrentam, falta de persistência no trabalho escolar e capacidade de atenção e concentração, passividade, agressividade, excessiva dependência, desadaptação ao ambiente escolar, isolamento, impulsividade, desrespeito à propriedade alheia, líderes indisciplinados.

Verificou-se ainda, na mesma pesquisa, realizada pelo INEP, que cerca de 70% dos professores estão praticamente despreparados para atender crianças que apresentem tais problemas.

Em outros aspectos da maior importância, revelou-se constante essa falta de preparação. Indagando-se sobre que interesses infantis são aproveitados para facilitar o trabalho escolar de crianças de várias idades e séries escolares, verificou-se que grande contingente não conhecia êsses interesses, o que bem explica as razões da evasão, do pouco aproveitamento e dos problemas de disciplina, uma vez que as condições afetivas assumem importância essencial no rendimento escolar.

58% dos professores de uma das unidades federadas não haviam estudado, ou estudaram de modo inadequado, as falhas e desvios no desenvolvimento psicológico da criança, envolvendo problemas como os de coordenação motora, gagueira e o da criança canhota.

A psicologia das matérias de ensino se revelou bastante descuidada. 64% dos professores se confessaram despreparados no que diz respeito às causas psicológicas das dificuldades de aprendizagem da Matemática e, nessa ignorância, estarão provavelmente concorrendo para aumentar o número das crianças que adquirem, relativamente a essa matéria, uma atitude negativa, que se reflete na reprovação, não só na escola primária como na média, e é altamente prejudicial a um país em vias de industrialização, necessitando de técnicos naquelas funções em que o emprêgo da Matemática é básico.

O problema das dislexias e sua importância na aprendizagem da leitura é apontado como assunto não tratado ou tratado de modo inadequado por 69% da amostra, o que deve estar concorrendo fortemente para a dificuldade de ensinar na 1ª série.

Não contavam, finalmente, os professores, na sua maioria, com recursos para obter a colaboração efetiva dos pais. Assim, 64% deles revelaram que nada haviam estudado ou que o estudo não lhes valeu para entrar em contato com os pais de modo eficiente. A psicologia do adulto e em particular dos pais, com relação à escola, não foi adequadamente estudada nos Cursos Normais. As técnicas de entrevistas com os pais e de visitas ao lar não constituíam instrumento de trabalho de 64% dos professores.

Acresce a isso que os professores revelaram não possuir os conhecimentos que lhes permitiriam avaliar a sua própria atuação e defender-se da desadaptação emocional a que poderá levar o desconhecimento de como lidar com todos esses problemas básicos. Em percentagens sempre superiores a 50%, não trataram, em seus cursos, dos tipos de disciplina escolar e seus resultados, dos problemas de higiene mental no ajustamento do professor, da contribuição da Psicométrica ao trabalho escolar. Como esperar que se tornem educadores e não meros repetidores do que aprenderam em suas escolas primárias quando alunos?

d) A Pedagogia das escolas de formação do magistério primário: os métodos de ensino utilizados.

Exigências novas são impostas à escola de formação de professores pelo progresso científico e técnico de nosso tempo, mas raras vezes atendidas.

É impressionante a falta de relacionamento entre o trabalho que o professor deve realizar na Escola Primária e seu programa de preparação profissional.

Diz-se que a pedagogia ativa ganhou, em princípio, a partida, pois que só se adquirirá aquilo que é vivido pessoalmente. A situação de nossas escolas de formação do magistério, nesse aspecto, não nos faz orgulhosos. A pedagogia ativa não é usada e nisto reside, sem dúvida, uma das dificuldades que encontram os professores em aplicá-la na escola primária. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente os métodos de ensino mais atualizados, o professor - que os não exercita suficientemente durante a formação - quando se vê diante das classes primárias volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno, que estão melhor integradas em seu comportamento. Essa observação, feita por

los professores de Escolas Normais de vários Estados reunidos no 1º Seminário de Ensino Normal, realizado no Rio em 1960, parece-nos justa e psicologicamente explicável.

Na pesquisa que realizamos, verificou-se que o método de ensino dominante nessas escolas é a exposição oral.

Nas escolas de nossa amostra os debates e excursões não foram usados nas aulas de Metodologia e Prática de Ensino; o estudo da comunidade só foi utilizado em uma das escolas, quando tais recursos deveriam ser comuns pelo menos em Metodologia dos Estudos Sociais; entrevistas aparecem apenas em 21% das escolas e em 5 Estados; inquéritos em apenas 3 Estados, levantamentos em 4. Nas escolas de cinco dos 8 Estados estudados, não se fazem experiências nas aulas de Ciências na escola primária e em um dêles isso ocorre somente num estabelecimento. A dramatização, de tão amplos recursos, é desprezada.

A direção de turma exige segurança e um grande domínio. Quando êste não existe, a regressão parece fatal. Os métodos e recursos a serem utilizados na escola primária devem ser vividos intensamente, com as adaptações necessárias nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino. Ouvir exposições de métodos pedagógicos ou de problemas de Psicologia Educacional é insuficiente. Estas exposições insistem, na melhor das hipóteses, na memorização de "como fazer" (nem sempre um "como fazer" atualizado), sem deter-se na observação do que se passa com os alunos, nas causas de suas dificuldades e insucessos, nos fundamentos, razões e adequações das soluções a tentar. Pretende-se avaliar os resultados frequentemente, como se isso assegurasse melhor rendimento, mas não se estuda bastante o processo educativo, nem se dá atenção aos problemas de cada criança para orientá-la devidamente.

Assim, embora os alunos estudem, por exemplo, Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, se impõem.

Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados à escola primária, e que estão a exigir soluções prontas. Na pesquisa a que aludimos, à pergunta: "Qual a taxa média de reprovações na escola primária do seu Estado?", apuramos que 76% dos professorandos não foram capazes de indicar essa taxa, mesmo com uma tolerância de 10% para mais e para menos. Es-

sa taxa chegou, em dois Estados, a ultrapassar 90%. Igualmente 76% não souberam indicar qual a série em que a reprovação é mais frequente. Num dos Estados essa taxa subiu a 92%.

Indagando da opinião dos professorandos sobre o programa de Matemática da escola primária, 20% confessaram não o conhecer. Essa percentagem atingiu 50% em um dos Estados.

Como justificar um programa de preparação profissional alheio a questões decisivas para a formação de uma consciência profissional?

Aulas expositivas na sua maior parte, dentro do ponto de vista de um único livro adotado ou de uma apostilha que deve ser memorizada, não podem, evidentemente, inspirar gosto pelo trabalho ou fazer despertar vocações. Não há, muitas vezes, no curso, resposta à tendência de inquirição, de curiosidade de nossos jovens. Não há emulação. Eis porque, não raro, os alunos se desgostam do curso. Queixam-se de falta de interrelação entre as várias disciplinas e entre estas e a profissão. Não havendo interrelação das disciplinas, como tratar de problemas que envolvem várias delas, de maneira completa e integrada - por exemplo, o problema da disciplina? (1)

Como esperar que os alunos usem métodos globalizados, se não se lhes dá a experiência do uso do método de problemas, ideal para o Curso Normal, pelo sentido realístico e integrador e pelo interesse que desperta?

Que sucede, então, à pequena percentagem de normalistas assim formados e que ingressa no magistério? Iniciam a carreira despreparados, resultando certo desânimo e aprendizagem por tentativas e erros. O próprio Estado remunera o diplomado nos seus primeiros anos de trabalho a fim de que adquira a experiência que deveria ter obtido no curso que êle, Estado, em muitos casos também custeou.

O que se vem oferecendo nas escolas de formação do magistério, na maioria dos casos, não é adaptado às necessidades variáveis dos alunos ou às exigências atuais da profissão. Esclareçamos esta última

---

(1) Inquéritos realizados nos Estados Unidos - para a Conferência anual de Educação da National Education Association, em 1965, cujo tema foi a orientação necessária ao professor no seu primeiro ano de trabalho - revelaram ser a disciplina o problema para o qual o professor mais solicita orientação.

tima afirmativa com um exemplo. É fato comprovado que, de maneira geral, aos professores recém-nomeados são entregues as chamadas "classes de crianças difíceis". São classes de 1ª série novata e classes de repetentes. Em ambos os casos há predominância de alunos de nível sócio-econômico baixo. Consideremos, outrossim, que estes constituem percentagem elevada no quadro geral da matrícula. Quem entrega tais classes a tais professores argumenta que, sendo os professores novatos mal preparados, é necessário que tenham um período de treinamento com crianças que "não exijam muita responsabilidade". Atende, na realidade, a pressões dos professores mais antigos, sem maior espírito profissional, os quais pretendem ter o direito de escolha das melhores turmas escolares por contarem maior tempo de exercício na escola ou na função.

Um fato como o que citamos merece inúmeros comentários.

Para o nosso estudo, assinalamos apenas a observação seguinte: é justo que o currículo do curso de preparação profissional ignore o estudo de problemas, como o ensino das crianças socialmente desfavorecidas, quando é grande a percentagem de crianças desfavorecidas que atualmente chegam à escola primária? Não são estas as crianças que aumentam a taxa de reprovação, fenômeno a ser combatido para que possam ser atingidas as metas propostas?

A tônica do ensino nas escolas de formação do magistério ainda é o academicismo; há um afastamento muito grande da problemática real da educação primária, ainda altamente seletiva. Se não queremos perder grande parte de nossos esforços, é preciso que se faça um planejamento da formação de professores dentro de uma nova mentalidade, levando em conta os objetivos reais da educação primária, geralmente desconhecidos dos professores.

#### AS ESCOLAS DE DEMONSTRAÇÃO

O ponto que focalizaremos agora fornece-nos a dimensão do aspecto qualitativo do ensino nas escolas de preparação do mestre primário.

É sem dúvida peça essencial numa Escola Normal a existência de Escolas Primárias de Demonstração. No entanto, encontramos em nossa amostra 30% de Escolas Normais sem Escolas Primárias de Demonstração. A situação ocorre em todos os Estados pesquisados, havendo mesmo unidades federadas em que apenas 50% dos estabelecimentos possuem classes de demonstração.

As Escolas de Demonstração, quando existentes, deixam, frequentemente, muito a desejar; 30% do seu professorado tem menos de 5 anos de prática docente. Encontramos, além disso, na amostra, 114 leigos distribuídos por escolas de quatro Estados, sendo dois da região sul. Chegamos a encontrar escolas em que os diplomados constituam apenas 10% do professorado e escolas em que 50% dos professores têm menos de cinco anos de exercício.

É absolutamente imprescindível criar condições para a instalação e funcionamento de escolas de formação do magistério, a que não faltem Escolas de Demonstração com professores devidamente preparados.

#### a) A observação

Há quem defenda a idéia de que a Escola de Demonstração é desnecessária, e até inconveniente, alegando que os alunos devem observar a escola primária comum, tal qual é, não convido que se concentrem em trabalho reputado excepcional.

A experiência em escolas comuns realmente tem interesse sob muitos aspectos e para o estudo de vários problemas. Mas tal experiência será precedida pela observação que inclua condições, como a existência do bom professor e a visão dos recursos mais modernos, utilizados de maneira eficaz.

A Escola de Demonstração anexa à Escola Normal ou ao Instituto de Educação, criada a seu serviço, com prerrogativas especiais, atende a um objetivo específico, o que facilita sobretudo o trabalho de observação. Neste ambiente propício, os alunos preparam-se para observar nas escolas comuns, com possibilidade de descobrir falhas dos professores e localizar suas causas. A simples observação de professores que revelam deficiências numerosas ou graves não é de maior proveito e, como atividade dominante, ou inicial, é mesmo altamente desaconselhável.

Nossos professorandos, quando realizam observações de aulas, geralmente o fazem em um dos dois tipos extremos: escola especial nonte orientada, em que os alunos são de classes média e alta, ou classes com professores que revelam deficiências numerosas ou graves.

Em geral, a observação é feita sem objetivo predeterminado e sem o preparo que leve o aluno a dela retirar subsídios para estudos posteriores. Muitas vezes é realizada sem assistência de uma pessoa capaz, com a qual ele possa discutir e analisar criticamente o que vê, sem atender a um roteiro de pontos a serem estudados dentro de uma graduação de dificuldades, de uma escala de complexidade.

É importante acentuar que muitos professôres de Prática não usam a observação, e quando o fazem não organizam uma agenda de forma a permitir que o aluno faça observações sistematizadas que lhe permitam acompanhar o desenvolvimento normal das unidades de estudo levadas a efeito nas Escolas de Demonstração. Os assuntos para observação não são selecionados entre os pontos críticos das matérias e da prática de ensino.

Não raro, as observações são feitas em condições desfavoráveis até mesmo do ponto de vista material.

Observações em tipos variados de escolas comuns não são planejadas de maneira a que os principais problemas e situações existentes sejam observados com a necessária graduação de dificuldades. A preparação para lecionar em Escolas Isoladas - que constituem contingente importante em nossa rêde escolar - não é realizada, por inexistirem boas escolas isoladas de demonstração.

b) Regência de Classe

Se as oportunidades para observação são insuficientes e sem o necessário planejamento, quase inexistentes são as oportunidades para a regência de classe. Alguns Estados da Federação colocam-se na dianteira neste setor: Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal já incorporaram a seu programa de formação de professôres o período de um ano de estágio.

Infelizmente, êsse estágio nem sempre se faz nas condições aconselháveis, criando-se, por vêzes, situações em que a regência de classe pelos professorandos tem contribuído para o desestímulo do professor, pois, num regime em que o incentivo que se oferece ao professorado é chegar a lecionar nos centros maiores, os professorandos estão tomando as vagas existentes nesses centros. Assim, mesmo o professorando que não se incorporará ao sistema escolar, por não aceitar trabalhar no interior, serve-se do ensejo para obter emprêgo durante um ano na capital ou nos grandes centros, com prejuízo evidente para o ensino. Não é assegurada, pois, a condição básica relativa à seleção dos que aceitam trabalhar onde são necessários.

Alguns Institutos de Educação de uns poucos Estados programam, no último ano do curso, dois meses de estágio. No entanto, grande percentagem de escolas de formação do magistério raras oportunidades oferecem aos futuros professôres para que, êstes sob orientação, possam iniciar-se devidamente na regência de classe. Há formandos que terminam seu curso com a experiênça de regência correspondente a quatro ou cinco aulas de 30 a 40 minutos. Diminutas são as oportunidades

É importante acentuar que muitos professôres de Prática não usam a observação, e quando o fazem não organizam uma agenda de forma a permitir que o aluno faça observações sistematizadas que lhe permitam acompanhar o desenvolvimento normal das unidades de estudo levadas a efeito nas Escolas de Demonstração. Os assuntos para observação não são selecionados entre os pontos críticos das matérias e da prática de ensino.

Não raro, as observações são feitas em condições desfavoráveis até mesmo do ponto de vista material.

Observações em tipos variados de escolas comuns não são planejadas de maneira a que os principais problemas e situações existentes sejam observados com a necessária graduação de dificuldades. A preparação para lecionar em Escolas Isoladas - que constituem contingente importante em nossa rêde escolar - não é realizada, por inexistirem boas escolas isoladas de demonstração.

#### b) Regência de Classe

Se as oportunidades para observação são insuficientes e sem o necessário planejamento, quase inexistentes são as oportunidades para a regência de classe. Alguns Estados da Federação colocam-se na dianteira neste setor: Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal já incorporaram a seu programa de formação de professôres o período de um ano de estágio.

Infelizmente, êsse estágio nem sempre se faz nas condições aconselháveis, criando-se, por vêzes, situações em que a regência de classe pelos professorandos tem contribuído para o desestímulo do professor, pois, num regime em que o incentivo que se oferece ao professorado é chegar a lecionar nos centros maiores, os professorandos estão tomando as vagas existentes nesses centros. Assim, mesmo o professorando que não se incorporará ao sistema escolar, por não aceitar trabalhar no interior, serve-se do ensejo para obter emprêgo durante um ano na capital ou nos grandes centros, com prejuízo evidente para o ensino. Não é assegurada, pois, a condição básica relativa à seleção dos que aceitam trabalhar onde são necessários.

Alguns Institutos de Educação de uns poucos Estados programam, no último ano do curso, dois meses de estágio. No entanto, grande percentagem de escolas de formação do magistério raras oportunidades oferecem aos futuros professôres para que, êstes sob orientação, possam iniciar-se devidamente na regência de classe. Há formandos que terminam seu curso com a experiência de regência correspondente a quatro ou cinco aulas de 30 a 40 minutos. Diminutas são as oportunidades

## A QUEM CABE A RESPONSABILIDADE DA SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO?

Uma resposta única para esta questão seria solução demasiado simples para problema de tão grande complexidade. Focalizaremos, neste trabalho, apenas a qualificação do diretor e do professorado das Escolas Normais e seus assistentes, responsáveis diretos pela formação do professor da escola primária.

a) O diretor dos estabelecimentos de formação do magistério.

O diretor de tais Escolas frequentemente se ocupa de outros cursos e não pode consagrar-se ao problema de formação do magistério, o qual envolve, para ser bem atendido, uma série de providências técnicas que requerem dedicação integral.

Na pesquisa citada, apenas 33% dos diretores se dedicam exclusivamente ao Curso Normal. (\*) Por outro lado, apenas 43% têm a necessária experiência de ensino primário e normal, como seria desejável: 25% têm experiência de ensino normal, mas não de curso primário; 10%, de ensino primário, mas não de trabalho como professor de Escola Normal; e 11% têm apenas experiência de ensino secundário. Encontrou-se um diretor que nunca foi professor, e outro cuja experiência - de 23 anos - cingiu-se a trabalhos de secretaria.

As condições em que trabalha não são favoráveis, tendo em vista que não se reserva tempo para reunião do diretor e seus professores, com a frequência que seria necessária, nem existe possibilidade, nas escolas de preparação de professores, de se realizarem estudos ou observações sobre a situação do ensino primário e sobre seus ex-alunos em ação (follow-up), o que concorreria para o aperfeiçoamento da escola.

Verifica-se, ainda, na referida pesquisa, que somente 8% dos diretores realizaram cursos de Administração Escolar. 56% deles mostraram-se interessados em realizar curso de especialização para o exercício da função, mas com desconhecimento, às vezes, da significação de tais cursos. Uma diretora, por exemplo, sem experiência de ensino primário e sem formação como normalista, declara que deseja aperfeiçoar-se em curso com a duração de 8 dias.

(\*) Num dos Estados pesquisados todos os diretores atendiam a mais de um curso.

b) O professor do Curso Normal: nível de formação e experiência.

O sistema de ensino do Brasil não vem oferecendo oportunidade suficiente para a preparação de professores de Curso Normal, notadamente para as disciplinas mais diretamente ligadas à formação profissional. A iniciativa mais apreciável é talvez a do INEP, por intermédio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, de Minas Gerais, inicialmente em colaboração com o Ponto IV, e que vem preparando e aperfeiçoando professores em Psicologia e nas matérias do Ensino Primário.

Os cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia preparam os professores de Fundamentos de Educação (Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional), sem que, na maioria dos casos, haja vinculação com o ensino primário, e a necessária integração, o que se torna grave, especialmente quando o aluno nêle ingressa sem nenhuma experiência no ensino primário. Falta em quase todos os cursos um estudo da Teoria e Prática da Escola Primária.

A Didática estudada geralmente não se refere ao Curso Primário, mas ao trabalho com adolescentes. No entanto -- o que reputamos grave -- uma falsa interpretação da lei vem levando vários Estados a aceitarem, e mesmo exigirem, do professor, o diploma de Faculdade de Filosofia para lecionar as metodologias das matérias do ensino primário ou Prática de Ensino, não incluídas geralmente no currículo dos cursos de Pedagogia.

Outros Estados restringem as oportunidades de lecionar tais matérias aos que fizeram cursos nos seus Institutos de Educação, muitas vezes em condições inferiores a outros realizados no país ou no estrangeiro, até mesmo do ponto de vista de duração. Frequentemente não é exigida sequer aos professores de Matérias e Prática de Ensino a prática nas várias séries escolares e tipos de turmas. Encontramos em nossa amostra 33% dos professores de Prática de Ensino com menos de cinco anos de prática em Escolas Primárias.

Em alguns Estados, de 15 a 20% dos professores encarregados de conduzir professorandos na Prática de Ensino tinham apenas um ano de regência de classes primárias.

Com respeito aos professores das Matérias do Ensino Primário, verificamos que 32% tinham menos de cinco anos de prática em Escolas Primárias. Professores com um e dois anos de prática consti-

tuam em certos Estados quase 20% do total em nossa pesquisa.

Em 61% dos casos, os professores de Psicologia tinham cursos superiores, mas apenas 24% o curso de Pedagogia; faltava-lhes igualmente a vivência da escola primária, pois somente 20% tinham mais de cinco anos de experiência nesse nível.

Nota-se, pois, grande variedade de níveis de formação dos professores de Institutos de Educação e Escolas Normais, constituindo apenas 25% do total dos professores das matérias a que nos referimos - das mais importantes no currículo dos cursos normais - os que possuem cursos de preparação específica. Um professor de Metodologia possuía apenas o 1º ciclo de curso secundário.

A falência nessa preparação poderá acarretar as mais graves conseqüências. A identificação do professor de Curso Normal com os problemas e objetivos da escola primária e sua constante atualização constituem fatores decisivos para o desenvolvimento realístico de um curso que deve assumir relevância na consecução de soluções para a maioria dos problemas do ensino primário.

Felizmente, observa-se que a maioria do professorado de Curso Normal revela interesse por aperfeiçoar-se na matéria que leciona, sendo que 16% só têm condições de fazê-lo em cursos de até três meses (que podem ser renovados) e 11% sugerem que esse aperfeiçoamento se faça no período de férias. Um ponto, porém, é importante: a menos que se lhes propiciem condições de observação de classes primárias, esses professores não poderão chegar a ter necessária experiência básica para desenvolver um trabalho adequado.

Falta nas escolas de formação do magistério o corpo de auxiliares-professores de Escolas de Demonstração, supervisores de professorandos e professores para as classes em que o professorando iniciará a prática, assumindo responsabilidade crescente. Todo esse pessoal terá de ser selecionado por suas qualidades pessoais e profissionais, e devidamente treinado. Um cadastro dos professores primários mais destacados, como o que o IIEP está preparando para o Estado da Guanabara, parece imprescindível para assegurar esse "staff". Sem êle o trabalho de prática de ensino jamais poderá ser eficiente.

Por outro lado, atender a 30 e mais alunos, como vem ocorrendo atualmente, é tarefa impraticável para o professor de Prática de Ensino.

## ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora requerendo autonomia para se desenvolverem, estão as escolas de formação de professores necessitando de assistência técnica de pessoal especialmente preparado para estudá-las, sugerir e orientar as necessárias alterações. Não raro, os problemas do ensino normal estão sendo tratados em conjunto com os dos outros ramos de ensino médio, sem a necessária atenção e prioridade. Urge, por isso, a preparação de grupos de trabalho especializados no setor.

Raramente, há condições para que funcione com eficiência o serviço de supervisão ou orientação pedagógica dos Cursos Normais, que precisa ser desenvolvido de maneira contínua, acumulando esforços.

Alguns Estados vêm tomando iniciativas dignas de menção, no sentido de congregar os professores do Ensino Normal para o estudo dos problemas de sua profissão. As experiências levadas a efeito em Minas (fevereiro de 1964) e na Paraíba (julho de 1964), quando se reuniram professores de Metodologia e Prática para cursos de aperfeiçoamento, levam-nos a reconhecer o zelo pelo número dos que buscaram matrícula, a freqüência aos cursos e o interesse dos participantes a necessidade e o valor de tais empreendimentos.

## V-SUGESTÕES PARA ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA

Considerando o fato de que o Plano Nacional de Educação propõe como meta qualitativa que, além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá cada sistema contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais de grau colegial e 20% em cursos de nível pós-colegial, e considerando ainda a situação retratada neste trabalho, urge tentar uma grande variedade de soluções, de acordo com a situação de cada unidade federada.

Os organismos educacionais, para isto, devem possuir um conhecimento real da situação em cada unidade no que concerne aos dados básicos para o programa de treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores, o qual inclui:

a) as necessidades de professores por Estado, regiões, municípios e até distritos (Censo Escolar, 1964);

b) um levantamento das Escolas de preparação do magistério, quanto à localização e ao contingente de professores que estão sendo preparados e dispostos a exercerem o magistério nas zonas carentes.

Tais dados permitirão seja elaborado e executado um plano de ação realístico, para atender à situação, e concentração dos esforços no sentido de sua consecução, mediante convênios necessários à união de esforços.

No estudo de possíveis soluções, indicaremos algumas para aperfeiçoamento do sistema vigente, sugerindo, também, uma iniciativa indispensável à consecução dos objetivos em vista: a criação de Centros de Treinamento do Magistério.

Essas soluções envolvem uma série de medidas, entre as quais destacaremos:

1) Criação de condições que estimulem o ingresso na carreira do magistério primário (melhor remuneração, garantia de aproveitamento, sistema de incentivos etc.)

2) Compromisso dos alunos que ingressam nos Institutos de Educação e nas Escolas Normais oficiais situadas em zonas carentes de professores de prestarem serviços profissionais, em determinadas zonas ou municípios, após a formatura, por determinado tempo.

3) Compromisso dos estados e municípios de não nomearem novos leigos, a não ser quando comprovadamente não dispuserem de professores formados e, nessas condições, excepcionalmente, por um ano, nomear pessoas com aptidão para o magistério e a qualificação

cultural mínima indispensável, e que se tenham submetido com êxito à 1ª etapa de curso de formação de, pelo menos, três meses.

4) Assinatura de convênios entre o Governo Federal e os Estados e entre estes e os governos municipais, nos quais se estabeleça que o Governo Federal auxiliará os Estados e, por intermédio destes, os Municípios, desde que revelem, por medidas concretas, seu interesse pelo plano de elevar o nível de seu magistério.

5) Aplicação de um regime de bolsas na formação de novos professores, por meio de:

a) estudo das escolas de formação do magistério, do ponto de vista de instalação (curso com prédio especial e Escola de Demonstração), diretor e professores especializados ou não, número de concluintes dispostos a trabalhar em zonas carentes, condições de ingresso, currículos, programas e métodos de ensino;

b) seleção de Escolas Normais oficiais, e mesmo particulares, mais próximas das áreas de carência de professores, recomendadas por sua eficiência, as quais receberiam alunos-bolsistas para cursos de um ano, em regime de tempo integral, seguido de um de prática supervisionada no seu município de origem;

c) seleção, por medidas racionais entre os melhores alunos das Escolas Secundárias (1), dos candidatos a bolsas, nos locais onde irão trabalhar, observando que pertençam a família aí radicada e apresentem qualidades pessoais de integração no local, interesse por crianças, capacidade intelectual e preparo básico;

d) lotação prévia desse candidato em uma escola existente ou em construção no Município, mediante seu compromisso de regressar à localidade de origem, tão logo termine o curso.

Algumas soluções imediatas precisam ainda ser encontradas para atender ao aspecto qualitativo do preparo do professor primário. Assim:

6) Provimento das Escolas de Demonstração e de Prática anexas às Escolas Normais com pessoal devidamente selecionado e aperfeiçoado, para que se possa oferecer aos alunos oportunidades de observação e prática de regência de classe, em condições adequadas.

7) Organização de comissões técnicas, nos Estados, para avaliação e atualização de currículos e programas das Escolas Normais, dando-se neste trabalho especial atenção às atividades de Prática de Ensino. Poder-se-ia para isto:

a) adotar um sistema de cooperação entre os Estados, no emprego dos recursos humanos necessários;

---

(1) Ou Primárias, para realizar o Ginásio.

b) comprometer-se o INEP a fornecer auxílio técnico, desde que solicitado pelas unidades da Federação.

8) Estudo das necessidades de bôlsas para cursos no Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Finheiro, M.G., que se destinem ao aperfeiçoamento de professores de Institutos de Educação e Escolas Normais e à formação de professores para os Centros de Treinamento do Magistério.

9) Canalização de verbas para a melhoria das bibliotecas das Escolas Normais e Institutos de Educação.

10) Realização de cursos, por equipes técnicas itinerantes, em duas ou três etapas, nos períodos de férias, nas capitais dos Estados, para aperfeiçoamento e atualização dos professores e diretores de Escolas Normais que não se possam ausentar por longo tempo de suas localidades.

11) Criação de uma Escola Normal Superior para a preparação de professores e diretores de Institutos de Educação, Escolas Normais e Centros de Treinamento do Magistério, possuindo escola de formação de professores para demonstração, capaz de inspirar a renovação estrutural das demais escolas e receber estagiários, observadores etc.

12) Criação de Centros de Treinamento do Magistério (Centros de Formação Profissional Pedagógica).

Mesmo admitindo a adoção das soluções apresentadas, continuaríamos a lutar com o problema da preparação de novos professores primários em condições de eficiência, para os locais carentes de diplomados. É importante considerar que o jovem que se afasta para centro maior, por dois ou três anos, tende a não voltar a seu local de origem. Assim, seria da maior importância tentar formá-lo, num ano de trabalho intensivo, em regime de internato, sem a possibilidade de ambientar-se nas novas condições de vida local, para que se assegure o seu regresso. O Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Superior, tem aprovado soluções de preparo de pessoal levando em conta não a duração, mas o número de horas do curso, critério que deve também ser aplicado no preparo do professor primário.

Nesse espírito, recomendaríamos a organização e funcionamento de Centros de Treinamento do Magistério, obedecendo aos seguintes pontos:

a) Localização

Deverá ser planejada após estudo que comprove sua racionalidade relativamente aos objetivos que se tem em mira.

De um lado, não será interessante escolher locais de poucos recursos culturais e materiais, pela dificuldade de conseguir corpo docente à altura e de obter classes de demonstração e prática; de outro, não é conveniente afastar os alunos de suas localidades por longo tempo, levando-os a se habituarem a novas e melhores condições de vida e a desejarem abandonar seus locais de origem.

Sugerimos sejam aproveitados os Centros de Treinamento do Magistério já existentes, criando-se nêles condições para a completa execução do plano que será aí desenvolvido, bem como as Escolas Normais oficiais que apresentem as condições indispensáveis. Os locais dos novos Centros devem permitir facilidade de transporte para as regiões carentes de professores e apresentar condições médias de vida.

#### b) Duração do curso de preparação

Em vez dos períodos letivos de três anos de curso profissional adotados nas Escolas Normais, geralmente com 4 horas diárias de trabalho, os Centros proporcionarão um ano de preparação intensiva (7 a 8 horas de trabalho) e um de prática supervisionada, com o professor-aluno já em exercício. Via de regra, o curso normal se compõe de três séries de vinte a vinte e cinco horas de aulas semanais durante três anos. Tal prática permitirá sua redução a dois anos com sete horas diárias de trabalho. O 2º ano, de prática supervisionada, compreenderá tempo para trabalho, estudo dirigido, seminários, entrevistas, reuniões de orientação etc. O aluno, depois de um ano de preparação básica, será mais um professor a diminuir o deficit de mestres. Preparou-se sabendo que uma classe determinada estaria à sua espera. Nesse ano de prática, orientado por um supervisor radicado, como êle, no município, terá plena e inteira responsabilidade em sua tarefa, iniciando-se no treinamento do complexo manejo de uma classe e já desenvolvendo atitude adequada ao magistério.

#### c) Admissão ao curso

Recrutar-se-ão, de preferência, jovens com curso médio completo ou, na falta dêste, com 1º ciclo. Dos candidatos será exigida a idade mínima de 18 anos; virão daquelas áreas que os estudos e planejamento realizados revelarem apresentar classes carentes de professores e onde passarão seu 2º ano de treinamento.

Será importante conhecer as qualidades pessoais dos candidatos, seu interêsse pela infância e pelo magistério, sua capacidade de lidar com crianças e seu domínio do programa do ensino primário. Um programa de estímulo à escolha da profissão, por meio de reuniões e visitas às escolas de nível mais alto da comunidade,

para debates e entrevistas com os melhores alunos que se formam, é importante como recurso para recrutamento de pessoal do local onde irá servir.

No caso de o candidato não ter podido fazer cursos regulares, ser-lhe-á permitido prestar exames que comprovem educação equivalente, dando-se oportunidades a quantos demonstrem interesse em ingressar no magistério e revelem capacidade para tal. Esses estudos poderiam ser orientados mediante bibliografias, seminários e cursos de férias. Isso, evidentemente, para os locais de comprovada carência no tocante a professores diplomados.

#### d) Currículos e programas

A preparação de professores será essencialmente prática, abrangendo especialmente a cultura geral ligada aos programas do curso primário; o estudo dos objetivos da educação primária; das condições e necessidades da comunidade a que a escola irá servir; das características da criança e seus interesses; das diferenças individuais e maneiras de atendê-las; dos principais métodos e recursos de ensino; do planejamento do trabalho; do manejo de classe e da medida do rendimento escolar.

A prática - em seu sentido amplo - será a dominante absoluta. Da realidade virão os problemas a serem estudados; as falhas verificadas no trabalho dos ex-alunos e dos professores em geral constituirão elementos essenciais a serem considerados no planejamento das atividades; os métodos aconselhados para uso na escola primária serão praticados como recursos de trabalho. Isso não apenas na prática docente da escola primária, mas também nas atividades de formação em geral, isto é, nas aulas das várias disciplinas. Assim, deverão os professorandos utilizar recursos audiovisuais etc.

Como se propoiam os Centros dar essa formação básica? Em primeiro lugar, por um perfeito entrosamento entre os professores. Esse entrosamento se fará pelo preparo de planos conjuntos de trabalho, que envolvam os programas e a cronologia de seu desenvolvimento, em termos flexíveis, e será obtido pela dedicação exclusiva dos professores a esse projeto.

Os problemas de Filosofia da Educação, Sociologia Educacional e Psicologia, nos Centros menores, poderão ser tratados por um mesmo professor, com grandes vantagens. Nos Centros maiores, os professores dessas matérias deverão guardar perfeita harmonia, a fim de que os professorandos percebam mais facilmente a interrelação dos princípios estudados e sua aplicação. O ensino em torno de problemas (Por exemplo: Quais os objetivos e o currículo adequado para o ensino primário?) será a dominante.

Os professores de matérias da escola primária (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) devem, em rigor, ser professores de Prática, ter segurança na aplicação dos recursos que aconselham e entender suficientemente as demais disciplinas para levarem os professorandos à realização do ensino globalizado.

Nos Centros menores, poderão êsses professores encarregar-se de superintender a prática de um dos grupos de alunos. Será importante que acompanhem posteriormente o trabalho dos seus próprios alunos quando estiverem fazendo a prática, ainda no primeiro ano, para verificar como se comportam na regência de classe. Convém, ainda, que, por intermédio de auxiliares da Prática de Ensino, mantenham controle do trabalho por êles desenvolvido no segundo ano (prática supervisionada no local de onde vieram) para confrontar sua eficiência no exercício do magistério com a avaliação feita no ano de estudos. Isto é indispensável para o progresso de seu trabalho.

Aos estudos, no 1º ano, somar-se-ão observações na escola primária. Nessas observações procurar-se-á levar os alunos a perceberem os problemas que podem ocorrer, e desejarem preparar-se para resolvê-los, além de dar-lhes conteúdo real para interpretação do que fôr discutido e suscitar-lhes problemas e indagações. Serão êles agregados a classes, onde exercerão atividades de responsabilidade e duração crescentes.

Após êsse ano de estudo, os alunos receberão uma classe para regência e serão supervisionados durante um ano de trabalho, enfrentando a realidade docente com a assistência de um supervisor ou auxiliar de Prática de Ensino ligado ao Centro, apto a conhecer as dificuldades do professor a seu cargo e capaz de com êle discutir os problemas surgidos na sala de aula, orientando-o em estudos complementares que se fizerem necessários em cada caso e auxiliando-o no estudo de possíveis soluções, bem como no emprego dos meios que as mesmas exigem.

Esse apoio ao jovem professor, quando assume a responsabilidade total do trabalho e usa, pela primeira vez, sob sua exclusiva responsabilidade, na complexa situação real, os conhecimentos adquiridos, é essencial para dar-lhe segurança ao tentar aplicar a pedagogia moderna, para que não recaia nos métodos do início de século, por falta de orientação ou encorajamento.

Nesse ano, o supervisor ou auxiliar de Prática fará a observação do professor em exercício, trazendo ao Centro o resultado das suas observações para a posterior reestruturação do currículo e dos programas do ano de preparação pedagógica, naqueles pontos que fôr necessário alterar.

O Centro de Treinamento do Magistério, por funcionar em regime de internato, permitirá ação mais longa e mais firme do corpo docente sobre os alunos, em especial na formação de atitudes e de uma verdadeira mentalidade profissional, difíceis de desenvolver em escola externa de tempo parcial. Esta ação será facilitada pelo fato de que os alunos do Centro terão como objetivo somente a profissão - uma perspectiva de emprêgo junto a suas famílias - e estarão em contato com colegas que se encontram na mesma situação.

#### FACILIDADES DE PRÉDIOS

Na execução desse plano, os Centros de Treinamento do Magistério deverão contar com salas para seminários, salas de estudo e de trabalho (estas para preparo de material didático, para Artes Industriais, etc.), salas para exposição de material e gabinetes onde os professores possam ler, receber alunos, preparar planos e realizar reuniões.

É também essencial uma rede de grupos escolares com classes de demonstração, uma para cada 1 ou 2 professorandos. Três Escolas de Demonstração, com 18 salas cada, permitirão o preparo de 100 a 200 professores.

Nos centros mais adiantados e industrializados, será de grande interesse contarem as Escolas de Demonstração dos Centros de Treinamento do Magistério com pavilhões de Artes Industriais, atividades socializantes, recreação e biblioteca, que as crianças frequentarão no turno livre e onde os professorandos farão observações e prática (um conjunto de pavilhões servirá a três ou quatro escolas primárias).

Os diretores selecionados para as Escolas de Demonstração serão orientados pelos Centros.

Um prédio para alojamento dos professorandos não residentes no local será necessário; inicialmente, em situação de emergência, poder-se-á alojá-los em casas de famílias da localidade, o que prejudicará, no entanto, a necessária atuação educativa.

Os Centros poderão receber, nas férias, leigos capazes de realizar uma preparação de bom nível, ou futuros professores, para exame e realização de uma primeira etapa de preparação, antes de serem admitidos em caráter precário para lecionar.

## PREPARO DOS PROFESSORES PARA OS CENTROS DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO

Os professores de matérias do ensino primário dos Centros de Treinamento do Magistério deverão ter experiência de ensino primário, com eficiência, em pelo menos três níveis (1º ano, 2º ou 3º, e 4º, 5º ou 6º) e especialização num sector de ensino (da Linguagem, por exemplo), tendo, também, feito estudos sobre o restante currículo do Centro. Deverão, além disso, estar devidamente integrados no espírito e nas finalidades da instituição.

Os professores de Prática deverão ter boa experiência de ensino primário (cinco anos pelo menos) em turmas dos vários níveis e tipos. Encarregar-se-ão de problemas tais como: métodos e recursos gerais de ensino, preparo dos alunos para trabalho independente, estado dirigido (ou orientado), trabalho em grupos diversificados para atender às diferentes capacidades das crianças, trabalho em equipe, manejo de classe, disciplina etc., planejamento de estágios e orientação de grupos de professorandos.

Serão eles - os professores de Prática e Metodologia - auxiliados pelos professores das classes em que se fará a prática, os quais atuarão decisivamente na formação prática do aluno.

Esses últimos professores deverão ser seleccionados por sua capacidade docente, por suas qualidades humanas e por seu preparo profissional, estarão estreitamente ligados aos Centros e realizarão cursos de aperfeiçoamento e reuniões frequentes com as Seções de Prática dos mesmos.

Para a constituição do corpo docente dos Centros de Treinamento do Magistério serão recrutados professores que se tenham destacado, por seu aproveitamento, em cursos realizados pelo Ministério da Educação, a cargo do INEP, no país ou no estrangeiro, ou em cursos similares. Contar-se-á, ainda, com a cooperação da DAP (Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, M.G. (INEP), que se encarregará da formação dos professores de Fundamentos da Educação, Psicologia, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências na Escola Primária.

Deverá ser também efetuado em tempo o recrutamento de professores para se aperfeiçoarem em Jogos e Recreação, Artes Plásticas e Industriais e Ensino de Música na Escola Primária, quando não houver elementos já preparados nesses setores, no Estado, para atender aos novos programas.

Será preciso que haja rigor absoluto na escolha de elementos para os Centros, preferentemente nos próprios locais em que estão instalados; quando isso não ocorrer, devem os candidatos assumir o compromisso de aí trabalharem, pelo menos dez anos, sob pena de voltarem às suas classes primárias ou de devolverem o capital nelos empregado.

## PREPARO DOS SUPERVISORES OU AUXILIARES DE PRÁTICA DE ENSINO

Préviamente à sua constituição ou o mais tardar no seu primeiro ano de funcionamento, o Centro de Treinamento do Magistério deve preocupar-se com a seleção dos elementos que se encarregarão de supervisionar a prática no 2º ano do curso, e que deverão integrar-se no espírito da instituição.

Esses elementos poderão ser seleccionados entre os professores que já fizeram cursos de aperfeiçoamento do INEP, ou cursos de orientação pedagógica semelhantes, e que venham demonstrando interesse e capacidade de trabalho no setor da renovação pedagógica da escola primária. As regiões que carecem desses elementos seleccionarão bons professores primários que queiram dedicar-se à tarefa junto aos Centros de Treinamento do Magistério e seu aperfeiçoamento far-se-á em cursos nos próprios Centros de Treinamento ou em centros maiores destinados a esse fim.

Cada supervisor será responsável pelo trabalho de, no máximo, seis professores (dependendo da localização das escolas onde tais professores irão atuar), a fim de que haja liberação de parte do seu tempo para atividades relacionadas à seleção e preparação de novos candidatos aos CTM.

## OUTRAS ATRIBUIÇÕES DOS CENTROS DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO

### a) Recuperação de professores e directores de Escolas Normais

Nos CTM poder-se-á realizar também a recuperação de professores de Escolas Normais, ministrando-se cursos de Prática de Ensino, Fundamentos da Educação, Psicologia e Didática das matérias do curso primário, nos períodos de férias.

Os professores das Escolas Normais Oficiais que não participem desses cursos, ou dos cursos da Escola Normal Superior, dentro de um certo prazo, podem ser submetidos a um programa de estudo individual sistematizado, orientado pelas equipas dos CTM e seguido de provas, para que as Escolas Normais adquiram o nível a ser obtido pelos CTM.

As Escolas Normais particulares deverão ser atingidas, do igual modo, por este plano de aperfeiçoamento, sugerindo-se que, inicialmente, nas escolas incluídas nos planos dos Estados, certas disciplinas profissionais básicas sejam entregues a professores públicos com as necessárias qualificações, os quais funcionarão como orientadores do ensino normal particular.

b) Aperfeiçoamento de diretores de Escolas Primárias de Demonstração e Prática

Os CTM necessitarão de uma vasta rede de escolas primárias para o trabalho de Prática de Ensino de seus alunos. Essas escolas devem estar bem entrosadas com o espírito de trabalho a ser desenvolvido e a peça-mestra para este entrosamento é o diretor da escola, que deverá realizar um curso de aperfeiçoamento e ser admitido apenas se obtiver o padrão de preparo necessário e possuir qualidades pessoais para um trabalho dessa natureza.

#### PLANEJAMENTO BÁSICO DOS CTM

Como calcular o número necessário de Centros de Treinamento do Magistério e de professores a formar por esse novo tipo de estabelecimento?

Considerando que o ensino particular é livre e seus diplomados poderão sempre lecionar no sistema de ensino particular e participar dos concursos para ingresso no magistério público onde estes existam (1) parece-nos que o cálculo deva ser feito considerando a deficiência de professores formados no ensino público para cada região ou município, em relação ao total de professores necessários. Nos Estados em que o ensino particular, nos concursos realizados, se venha revelando eficiente e as Escolas particulares aceitem o regime de distribuição planejada de vagas por região e de aperfeiçoamento dos seus professores, poder-se-á incluir no cálculo escolas particulares que venham servindo a essas regiões.

O plano da organização de um CTM não envolve apenas construção de prédios, mas também previsão de todo o pessoal necessário a ser preparado: professores do CTM e supervisores com um ano de antecedência; os diretores e professores para as Escolas de Demonstração, quando não ocorrerem as mesmas condições de previsão e preparo, farão cursos de férias (3 meses, no mínimo), prosseguindo a sua preparação no ano seguinte. Trata-se de amplo programa de seleção e preparo de pessoal, cujas dificuldades não podem ser subestimadas.

Sem esse pessoal capacitado, os CTM serão apenas novos nomes para tentativas fadadas ao fracasso a que o Governo Federal não deverá auxiliar.

#### RECURSOS FINANCEIROS PARA EXECUÇÃO DO PLANO

O orçamento do MEC inclui verbas para a construção dos CTM, bem como para a preparação de professores de Escolas Normais, professores para os CTM, supervisores e outros tipos de professores necessários. Será preciso, porém, que o MEC conheça com antecedência os planos dos Estados, a fim de apoiá-los com seus recursos.

(1) Deverá o concurso ser restrito aos locais onde há excesso de diplomados.

## VI - O PROBLEMA DO MAGISTÉRIO LEIGO

## SITUAÇÃO ATUAL

Para que a capacitação do magistério primário atinja, em 1970, as metas previstas no Plano Nacional de Educação, grande esforço precisará ser despendido.

É bastante que se atente para a quantidade de professores leigos que compõem o magistério primário brasileiro (127 879, ou seja 44% do total do professorado), para logo se compreender a gravidade do problema.

Nenhum plano para a elevação do padrão profissional do magistério primário no Brasil poderá ser eficaz se não se levar em conta as diversas realidades geográficas, econômicas e sociais que o problema envolve.

Uma grande variedade de soluções terá de ser tentada, de acordo com a situação de cada unidade da federação, todas elas bem articuladas dentro de um plano geral, sólida e realisticamente estruturado, no sentido de cobrir as necessidades gerais do país.

O Censo Escolar já nos oferece os dados básicos a respeito, permitindo localizar as áreas onde atua, bem como relacionar os professores leigos, em cada área, de acordo com seu grau de instrução. Permite-nos, ainda, o que é muito importante, fixar em que tipo de escola se encontra o leigo: isolada, reunida, ou grupo escolar, exigindo tratamentos diferentes.

## LOCALIZAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS

De modo geral, sabemos, os professores leigos são encontrados em grande número em quase todos os Estados. Localizam-se em maior proporção nas zonas rurais, nas pequenas vilas e nas áreas circunvizinhas dos grandes núcleos urbanos, uma vez que os professores titulados por Escolas Normais não se dispõem a lecionar nas comunidades do interior, afastadas dos centros onde se formaram e residem. Apenas 19% do magistério da zona rural tem curso normal de 2º ciclo e 6% de 1º, constituindo, portanto, os leigos, 75% do magistério dessa zona. Na zona norte essa percentagem alcança 95%, no Nordeste 93%, taxa que corresponde, também, à região Centro-Oeste. Na região Leste, Sergipe apresenta a maior taxa de leigos, com 98% de professores sem preparação na zona rural e 72% na urbana, e a Bahia a maior taxa de leigos com curso primário incompleto (56% do magistério da zona rural). Mesmo a nova Capital, recém-inaugurada, já tem na zona rural 46% de professorado leigo.

Na zona Sul a situação é ainda grave: O Rio Grande do Sul tem 79% de magistério leigo na zona rural, e o Paraná 91%.

Há Estados praticamente sem diplomados na zona rural: Acre, Sergipe e Pará contam, respectivamente, com 4, 19 e 90 diplomados, que correspondem a 1, 2 e 3% do magistério da zona rural. A mesma percentagem de 3%, que corresponde respectivamente a 53, 69, 75 e 82 professores, é encontrada no Piauí, na Paraíba, no Maranhão e no Rio Grande do Norte. No interior de Minas é de apenas 12% a percentagem de diplomados.

Não significa isso que as zonas urbanas e suburbanas estejam atendidas por professores diplomados. O Quadro da página nº 63 revela que nessas zonas há ainda um contingente apreciável de leigos em quase todos os Estados.

#### NOMEAÇÃO DE LEIGOS

Os critérios para nomeação de leigos variam. Em alguns Estados são submetidos a provas, geralmente de nível de 5ª série primária ou mesmo inferior. Nos municípios, via de regra, o critério é a relação pessoal com os governantes do momento, não havendo oportunidade de apresentação dos candidatos existentes, para seleção. O salário, em geral baixo, e o conseqüente status inferior da profissão, afastam os elementos de maior preparo.

#### PROGRAMA DE PREPARAÇÃO DE LEIGOS

Esforços dignos de menção e crédito vêm sendo ultimamente desenvolvidos, no sentido de melhorar o rendimento profissional do professorado leigo. Não são, todavia, suficientes para a solução desejada, pois constituem, na realidade, apenas uma parte, embora importante, de um plano melhor que está a exigir equacionamento e ação decisiva.

Para que o esforço iniciado não se venha a perder, é urgente que certas iniciativas passem a ser tomadas, a fim de que se possa - paralelamente às medidas que visem a preparação dos leigos que puderam ser aproveitados - desenvolver soluções que não permitam o aumento dêsse contingente de mestres improvisados. Torna-se, por isso, sumamente importante disciplinar o recrutamento dos novos professores.

Vemos, assim, que um plano básico destinado a resolver o problema de formação e aperfeiçoamento do nosso magistério primário teria que estabelecer, ao lado das medidas de natureza técnico-pedagógica, outras, igualmente importantes, de ordem administrativa.

## PLANO BÁSICO PARA ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO MAGISTÉRIO

Em outro tópico deste trabalho já foi abordado o problema da formação de professores. Trataremos aqui de outro, mais difícil talvez, referente à preparação dos leigos e sua gradativa extinção.

É essencial ter em vista que não devem prevalecer, no caso, critérios meramente sentimentais ou de política local. Se mantivermos o critério até agora adotado, em que o Estado é responsável pelo ensino primário, mas deixa essa função, em grande parte, entregue aos municípios, livres de agirem não apenas à margem do Plano Nacional de Educação, mas também contra ele, não terá sentido o emprego de elevados recursos federais para atender a problema que assim jamais poderá ser solucionado. Na presente situação os municípios procedem como outros tantos países dentro do Brasil, fora do plano nacional em vigência.

## PROFESSORES NÃO-NORMALISTAS EM REGÊNCIA DE CLASSE NAS ZONAS URBANA E SUBURBANA(1)

Nº	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Nºs. ABSOLUTOS	PERCENTAGEM
1	Rondônia	127	58%
2	Acre	365	79%
3	Amazonas	859	43%
4	Roraima	47	38%
5	Para	2.382	52%
6	Amapá	261	70%
7	Maranhão	1.364	50%
8	Piauí	1.031	47%
9	Ceará	3.666	49%
10	Rio Grande do Norte	2.826	71%
11	Paraíba	2.287	65%
12	Pernambuco	2.694	26%
13	Alagoas	872	34%
14	Sergipe	995	62%
15	Bahia	3.020	25%
16	Minas Gerais	6.624	22%
17	Espírito Santo	753	26%
18	Rio de Janeiro	4.816	36%
19	Guanabara	...	... (2)
20	São Paulo	1.164	3%
21	Paraná	4.386	39%
22	Santa Catarina	1.611	31%
23	Rio Grande do Sul	4.577	23%
24	Matô Grosso	1.916	72%
25	Goiás	2.421	54%
26	Distrito Federal	134	12%

(1) Comissão Central do Censo Escolar, obra citada, Vol. II

(2) O Estado da Guanabara não participou do Censo Escolar.

Se, de um lado, do ponto de vista administrativo, deve o município ter maior poder, dispondo de verbas maiores, e, por essa razão e graças à descentralização, atuar eficaz e controladamente, de outro lado será preciso que atenda às condições técnicas necessárias, para que o esforço aí feito seja realmente eficaz e corresponda às condições técnicas gerais fixadas pelo Estado, em ação conjugada, no que diz respeito à ação supletiva do Governo Federal.

Não tem sentido, por exemplo, o Governo Federal preparar leigos que possuam condições mínimas indispensáveis, enquanto os municípios nomeiam e efetivam outros leigos, sem maior critério.

#### PONTOS ESSENCIAIS A CONSIDERAR

Como há necessidade de uma congregação geral de esforços para atender ao problema, conclui-se que somente seria possível resolvê-lo mediante convênios entre o Governo Federal e os Governos Estaduais e entre estes e os Municípios, estabelecendo-se nos mesmos convênios que o Governo Federal auxiliaria os Estados e, através destes, os Municípios, desde que revelassem interesse pelo plano e assumissem compromissos, dos quais não se deveriam, evidentemente, afastar.

Nesses convênios, comprometer-se-ia o Governo Federal a prestar às unidades federadas o auxílio técnico e financeiro necessário à execução dos programas estabelecidos.

A contribuição financeira a cada município se faria de acordo com o número de diplomados admitidos em sua rede escolar, depois da vigência do Plano; com o número de professores diplomados que se tivessem radicado ao Município; e, ainda com o número de professores leigos do município que tivessem cursado as diversas etapas de treinamento fixadas pelo DNE, em seu programa de preparação de leigos, e ascendido, posteriormente, ao nível de Regentes de Ensino.

Um estudo deveria ser feito no sentido de radicar aos municípios os atuais professores estaduais, que teriam especiais vantagens em certas zonas, dificultando-se-lhes as remoções com o aumento de prazo entre elas.

Os vencimentos seriam fixados de acordo com as zonas e o preparo dos professores, condicionando-se sua melhoria ao aperfeiçoamento e à eficiência do trabalho realizado.

Aos governos estaduais caberia:

- Conseguir que a maior quantidade possível de municípios participasse do plano em questão.

- Não permitir nomeação de novos leigos, a não ser, excepcionalmente, por contratos de um ano após a realização da primeira

parte do programa de formação de professores, e quando provada, por chamada pública, a inexistência de candidatos diplomados .(1)

- Fixar normas para admissão nesses casos excepcionais, estabelecendo condições mínimas indispensáveis, tais como grau de instrução (o mais elevado possível, no município) e aptidão para o magistério, observada a atuação em determinadas atividades com crianças, se possível em classe.

- Designar representantes credenciados - os supervisores ou auxiliares de Prática de Ensino - para selecionar candidatos ao magistério e estimular a apresentação desses candidatos, por meio de palestras, reuniões, entrevistas com membros da comunidade e classes de concluintes dos cursos de nível mais alto (colégio, ginásio); e, ainda, selecionar os melhores concluintes das escolas primárias, carentes de recursos, para bolsas de estudo.

- Estudar a questão da remuneração dos professores, que deveria ser pelo menos o salário-mínimo local, de acordo com as Normas específicas do Fundo Nacional de Ensino Primário, já referidas. O salário fixado seria acrescido, digamos, de uma quota de 15% para os professores leigos que cursassem com aproveitamento as três etapas dos Cursos de Treinamento realizados pelo DNE, e de 25% para os que atingissem o nível de 1º ciclo, com 1 ano de preparação pedagógica.

- Exigir que todos os professores treinados se comprometam, de então por diante, a lecionar na região para a qual tenham sido preparados. A transferência excepcional, por motivo de casamento, por exemplo, dependerá da aprovação de uma junta do lugar para onde pretenda ir, a qual dará sempre preferência aos diplomados locais.

- Não admitir a remoção de leigos, nem sua efetivação antes de adquirirem o nível de Regentes de Ensino.

- Elaborar um Plano Educacional para expansão do ensino primário, formação do magistério e preparação do professorado leigo relativamente ao triênio 1966-68, de acordo com os dados coligidos nos municípios que participem do plano, e abrangendo:

- construções escolares,
- substituição de professores leigos por diplomados, preparação de novos professores, preparação dos leigos,
- participação de elementos locais nos cursos de formação de professores-supervisores,
- medidas a adotar para a escolha eficaz dos candidatos aos Centros de Treinamento do Magistério,

(1) Medida básica importante seria a organização de um cadastro de diplomados com os municípios em que aceitariam radicar-se, e de candidatos ao magistério com sua formação básica. Idêntico cadastro poderia ser feito com os que se candidatam às Escolas Normais e Institutos de Educação.

- número de vagas a reservar, nos Centros de Treinamento do Magistério, para cada município:

Los governos municipais caberia tomar as medidas necessárias à sua execução, atendendo aos compromissos assumidos, que seriam os seguintes.

-- Dar apoio e cobertura às atividades dos elementos designados pelo governo estadual para participar do Plano, no município.

-- Colaborar na coleta de dados referentes à situação educacional do município, a saber:

- Disponibilidade atual de vagas nas escolas, por série ou nível, tomando como base o regime de dois turnos.

- Plano atual de construção de escolas para os próximos três anos.

- Quantidade de crianças a serem beneficiadas por essas novas oportunidades.

- Número de professores diplomados por Escolas Normais, residentes no município, e que aceitariam lecionar nas novas condições de salário.

- Salário dos professores municipais.

- Número e nome dos professores leigos considerados, pelos supervisores, com aptidão para o magistério e preparo básico suficiente, e que aceitariam realizar curso de formação de um ano em Centro de Treinamento do Magistério.

-- Esses dados seriam acrescidos dos obtidos pelo Censo Escolar, a saber:

- número de crianças em idade escolar

- número de crianças atendidas nas escolas

-- número de professores leigos com curso colegial completo

- número de professores leigos com curso colegial incompleto

-- número de professores leigos com curso ginásial completo

- número de professores leigos com curso ginásial incompleto

-- número de professores leigos com curso primário completo

- número de professores leigos com curso primário incompleto

-- distribuição desses leigos por tipos de escolas (isoladas, reunidas, grupos escolares) e localização destas.

Os esforços empreendidos para a preparação profissional do professorado leigo, no país, vêm apresentando, já foi dito anteriormente, um saldo positivo, embora os resultados alcançados ainda estejam longe de corresponder às necessidades.

Algumas observações de valor já tiveram registro, con- vindo que não sejam desprezadas em futuros planejamentos . Verifi- cou-se, por exemplo, que duas medidas paralelas precisam ser adota- das para que se consiga maior rendimento do professor leigo: dar-lhe assistência contínua, direta, em seu próprio local de trabalho, me- diante execução de um programa de supervisão traçado segundo o grau de instrução de cada leigo e as peculiaridades do meio em que atua, e, ainda, mediante execução de um programa de instrução sistematizada, desenvolvido em cursos básicos.

### OS CURSOS

Para que êsse treinamento possa ser feito sem prejuí- zo do trabalho de classe é necessário que os períodos de férias se- jam integralmente aproveitados. O Departamento Nacional de Educação vem submetendo grupos de professores leigos a cursos intensivos, de horário integral, hospedando os professores-alunos nas próprias se- des dos cursos, por três períodos sucessivos de férias para cada gru- po, isto é, dois períodos de dois meses e um intermediário mais cur- to, de um mês, nas férias de meio de ano.

Cada etapa de curso realizada com aproveitamento habi- lita os alunos para a etapa seguinte.

Não raro, o nível dos professores leigos que têm che- gado a êsses cursos não permite que se lhes dê diretamente instrução sobre metodologia, dadas as falhas no conteúdo das matérias do curso primário. Tem-se obtido melhor resultado ensinando o próprio conteú- do das matérias do ensino primário com boa técnica e utilizando os recursos didáticos que, além de recomendáveis, sejam passíveis de aplicação, depois, pelos professores-alunos, no exercício do magis- tério.

Qualquer experiência que implique a redução do tempo de instrução empregado nessas etapas de curso (6 a 8 semanas para as mais longas e 3 ou 4 para as mais curtas) resultará em total desper- dício de esforço e verbas, pois não haverá possibilidade, então, de obter qualquer melhoria no rendimento profissional dêsses profes- sores.

Experiência interessante - análoga à que foi realizada com êxito no México - poderia ser tentada entre nós, para os profes- sores leigos com cursos ginásial e colegial completos ou não, e cujo total é de 36.270.

## PREPARAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS

Como vimos, a preparação do professor leigo depende do seu nível de instrução anterior.

Daí a necessidade de considerar diferentes modalidades de preparação, pois contamos com professores leigos com níveis de preparo diferentes, e que poderiam ser classificados nos seguintes grupos: a) professores com curso primário incompleto; b) professores com curso primário completo; c) professores com curso ginásial incompleto; d) professores com curso ginásial completo; e) professores com curso colegial incompleto; f) professores com curso colegial completo.

### a) Professores com o Curso Primário Incompleto

Esses professores seriam levados a completar o curso primário, caso revelassem aptidão e gosto pela profissão, aproveitando-se apenas aqueles que revelassem especial capacidade de assimilação.

Inicialmente, seriam levados a desenvolver habilidades para ensino de leitura, quatro operações e atividades de recreação.

Os que alcançassem, ao fim de um ano, o nível de 5ª série primária e revelassem boa capacidade de lidar com crianças, seriam incorporados aos programas de professores com curso primário completo (poderiam ser aqueles, já descritos, que vêm sendo realizados pelo DNE). Os demais seriam, com o tempo, ou substituídos e encaminhados a outras funções, ou conservados como auxiliares de professores, encarregados de ajudar principalmente no ensino da leitura, iniciação à Matemática para grupos de crianças, e Recreação (quando efetivos).

O importante será que se atue realisticamente, procurando, na medida do possível, preparar aqueles elementos que tenham capacidade. Não, porém - com sentimentalismo ingênuo ou preocupações políticas, deixar grupos de crianças entregues a um professor que se revele incapaz.

### b) Professores com Curso Primário Completo

Inicialmente, esses professores deveriam ser submetidos a exame para verificar-se o nível real de seu preparo. Seriam levados, depois, a adquirir preparo profissional em cursos intensivos para eles organizados, tais como os citados anteriormente, e que abrangem preparo de cultura geral e formação pedagógica, além do trabalho de supervisão durante o ano letivo.

Uma vez vencida essa primeira etapa, seriam eles estimulados a prosseguir seus estudos a fim de, realizando o programa preconizado para o grupo C, chegarem a obter o título de Regente.

## c) Professôres com Curso Ginásial Incompleto

Êsses professôres deverão preparar-se para provas de madureza das disciplinas de cultura geral do curso normal de 1º ciclo.

A par da cultura geral, deverão adquirir ainda preparo profissional em cursos para êles organizados, em períodos de férias sucessivos, e por estado orientado, com auxílio dos supervisores.

A aprovação em exame de madureza e o aproveitamento nos cursos pedagógicos referidos habilitá-los-iam a obter o título de Regente.

Seriam incentivados a prosseguir em seus estudos no sentido de virem a prestar exames de madureza das disciplinas de cultura geral do curso normal de 2º ciclo, os quais, juntamente com o certificado de preparação em educação, lhes dariam direito ao título de Professor Primário.

## d) Professôres com Curso Ginásial Completo

Êsses professôres poderão fazer apenas o curso de preparação profissional, obtendo assim o título de Regente.

Deverão ser incentivados a elevar sua cultura geral, prestando exame de madureza das disciplinas de cultura geral do curso normal de 2º ciclo, e a aprofundar sua formação pedagógica para alcançar o título de Professor Primário.

## e) Professôres com Curso Colegial Incompleto

A preparação dêsse grupo de professôres se fará de forma idêntica à do grupo anteriormente focalizado.

## f) Professôres com Curso Colegial Completo

Êsses professôres realizarão apenas cursos de formação profissional para êles organizados. O resultado satisfatório nesses cursos dará direito ao título de Professor Primário.

O programa de preparação dos leigos que possuem curso ginásial ou colegial, completos ou não, cujo total é de 36.270, poderia ser tentado entre nós tal como foi realizado no México, pois tais professôres atingiram um nível intelectual que já permite trabalho em bases mais independentes.

Podariam êles seguir cursos de férias que dariam principalmente uma visão do trabalho do professor e das responsabilidades que acarreta, além do domínio de métodos e técnicas de como estudar, e material para estudo. Durante o ano letivo êsses professô-

res fariam estudo independente, realizando, quando possível, exercícios em cadernos com fôlhas destacáveis. Encontrar-se-iam periódicamente com o professor-supervisor de sua zona para discussão das dificuldades encontradas no estudo e fariam provas mensais, nesse programa de preparação. Nas férias seguintes, realizariam cursos sobre as dificuldades e problemas surgidos durante o ano e fariam prática de manejo de classe, atendendo a crianças do local com dificuldades especiais (técnicas de trabalho em grupos diversificados, planejamento e execução do ensino para escolas não-graduadas, por exemplo).

#### A SUPERVISÃO

Para garantir a execução do programa de treinamento atrás referido, é imprescindível a organização de centros regionais de supervisão, em que professores-supervisores atuem em conjugação com os cursos de preparação de leigos.

Embora dedicando parte de sua atenção aos professores leigos que possuem curso ginásial ou colegial, tal como foi exposto no tópico referente à preparação desse grupo de leigos, o professor-supervisor concentrará o melhor de seus esforços na assistência a leigos de menor preparo intelectual, isto é, aos que possuem apenas curso primário, ocupando-se permanentemente de 6 a 10 desses professores em seus próprios locais de trabalho, sem o que muitos dos ensinamentos adquiridos nos cursos se perderão no momento de serem postos em prática, em consequência de timidez, falta de estímulo ou insegurança por parte do professor ainda tão escassamente treinado.

Além disso, os professores-supervisores participarão dos cursos de treinamento atrás mencionados, ministrando aulas, dirigindo seminários etc. e colaborando, ainda, na seleção dos grupos de leigos que frequentarão os cursos organizados para a sua preparação.

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES-SUPERVISORES

O Programa de preparação de pessoal para o treinamento intensivo e a supervisão direta de leigos é de importância fundamental. É preciso lembrar que os professores leigos apresentam vários níveis de instrução. Via de regra, entretanto, seus conhecimentos são limitados, exigindo que os encarregados de elevá-los, além de possuírem competência no ensino, sejam também capazes de ajustar rápida e facilmente seu trabalho ao nível e às necessidades dos grupos que lhes caibam. Pessoas dotadas de boa inteligência, mente arejada,

criatividade, empatia e elevada capacidade de adaptação e ajustamento, além de conhecedoras dos ambientes em que seus supervisionados atuam, são as que convêm nesse tipo de trabalho. Portanto, torna-se necessário que as autoridades municipais e estaduais vejam com o maior interesse o problema da indicação de elementos de seu magistério para o treinamento especial que essa função exige e que o governo federal lhes oferece mediante cursos promovidos pelo INEP.

Tais cursos, de um ano de duração, procuram dar ao supervisor as atitudes e conhecimentos básicos para suas funções, envolvendo as matérias do currículo do ensino primário (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Recreação, Música, Arte Infantil e Artes Industriais, Higiene e Primeiros Socorros), da Educação e Fundamentos e Prática de Supervisão.

## VII - APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

O aperfeiçoamento e a especialização dos professores primários, em exercício, é também um aspecto do problema que não pode ser descuidado. Sua organização deverá estar prevista no planejamento geral da educação de nível primário, para que se possa garantir o contínuo crescimento qualitativo dos sistemas de ensino e o necessário suprimento de pessoal técnico convenientemente qualificado para a realização dos programas de elevação do nível de rendimento profissional do professorado leigo e de formação de novos professores, por intermédio dos Centros de Treinamento do Registério.

O aperfeiçoamento do professor foi considerado atentamente em vários Seminários e Conferências de âmbito internacional. Na recomendação nº 36 da Conferência Internacional de Instrução Pública realizada em 1953, pode-se ler, no ítem 55: "Convém tomar todas as medidas para que os professores primários em exercício possam aperfeiçoar-se em todo o decorrer de sua carreira, a fim de ficarem em dia com as novas teorias e as novas técnicas". Mais adiante, no ítem 57, vemos: "Além do aumento de eficácia e do encorajamento moral que o corpo docente primário usufruir nesses cursos de aperfeiçoamento, devem ser aumentadas as possibilidades de promoção para aqueles que os cursaram, nos países em que as promoções dependem de títulos e qualificações"; e em 1962, em Conferência idêntica, o assunto é novamente debatido, resultando nas seguintes Recomendações, entre outras:

... " que ao longo da carreira deve o professor procurar ampliar sua visão do mundo, aperfeiçoar sua cultura geral e formação pedagógica e, eventualmente, adquirir nova qualificação profissional".

... que as autoridades escolares devem empregar todos os esforços para assegurar, ou pelo menos facilitar, o aperfeiçoamento, em vários aspectos, dos professores em exercício".

Quando trata de "Organização do Aperfeiçoamento", a mesma Conferência sugere:

"De acôrdo com o sistema de ensino peculiar a cada país, a organização do aperfeiçoamento será confiada a um dos serviços existentes no ensino primário, ou a um órgão especial, em estreita ligação com os mencionados serviços". E depois:

"Qualquer que seja a organização do aperfeiçoamento de professores primários, é essencial que, na aplicação e avaliação dos resultados obtidos, estejam associados e intimamente coordenados os

diretores de escola, o corpo docente dos estabelecimentos encarregados da formação de professores, os orientadores pedagógicos, os inspetores de ensino primário e os institutos pedagógicos de nível universitário, assim como os professores ou especialistas em outras disciplinas cujo ensino possa contribuir para ampliar a cultura geral dos professores.

Muito ricas, as Recomendações da Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1962,\* referem-se ainda a "Categorias de Beneficiários", "Modalidades de Aperfeiçoamento", etc. constituindo-se em documento cuja leitura muito beneficiaria a todos os interessados no planejamento da Educação Primária, entre nós.

Que diz nossa legislação sobre o assunto? É bem clara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo IV, quando determina, no Art. 52, que "o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância". Acrescenta, no Art. 55: "Os Institutos de Educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial", esclarecendo, no Art. 57 que "a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes preservem a integração no meio". (O grifo é nosso).

Vemos, pois, que está legalmente prevista a organização do aperfeiçoamento do magistério primário em nossos sistemas escolares, e colocada essa tarefa na alçada específica dos Governos Estaduais, pois que se inclui essencialmente na estrutura do ensino normal, em correlação íntima com as necessidades do sistema de educação primária. Os Institutos de Educação constituem peças fundamentais nesse programa de aperfeiçoamento, devendo ministrar cursos, seminários etc. para professores primários e para elementos aptos a se encarregarem do seu aperfeiçoamento nas escolas. Deverão contar com uma equipe especialmente preparada, em contato permanente com os órgãos de administração e as escolas primárias. Para tal programa, é essencial que sejam retirados dos Institutos de Educação o curso ginásial e os cursos colegiais não destinados à formação do magistério. O Governo Federal atua em caráter supletivo nesse aspecto tão importante para o desenvolvimento do ensino primário, prestando auxílio aos Governos Estaduais para a efetivação de seus planos de aperfeiçoamento do magistério titulado, sendo de ressaltar a assistência e a concepção de bôlsas de estudo.

\* Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - "Conferências Internacionais de Instrução Pública" - Recomendações (1934-1963), INEP-MEC, 1965, Rio, GB, 1965.

Esse trabalho do Governo Federal junto ao magistério primário tem-se exercido principalmente no setor de especialização -- Artes Industriais, Recreação, Arte Infantil, Educação de Excepcionais, etc. Quanto ao aperfeiçoamento, considerando-se a amplitude do trabalho, só poderá abranger aqueles casos em que o efeito multiplicativo do esforço é evidente, isto é, a formação de pessoal para se encarregar desse trabalho e o aperfeiçoamento de professores para Escolas de Demonstração e Experimentais.

#### MODALIDADES DE APERFEIÇOAMENTO

Evidentemente, em relação à quantidade, haverá grande diferenciação de um Estado para outro, no que concerne às necessidades de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário. Em relação ao setor de aperfeiçoamento, entretanto, as carências são relativamente semelhantes, destacando-se como principais as seguintes:

- a) Aperfeiçoamento de professores para escolas de demonstração e de prática de ensino;
- b) Aperfeiçoamento do professorado em serviço, de modo geral, por meio de:
  - cursos de atualização pedagógica sobre novos recursos de ensino (trabalho independente, trabalho em equipe, trabalho em grupos diversificados, estudo dirigido);
  - cursos sobre aspectos do currículo em cujo ensino se verificam deficiências graves; assim, por exemplo:
  - o ensino na 1ª série, com ênfase no problema da alfabetização; manejo de classe, disciplina; ensino dos tópicos do programa de Matemática em que há maiores falhas de aprendizagem, segundo os resultados escolares; ensino de Gramática Funcional e de Redação; orientação moderna no ensino de Estudos Sociais e Ciências; recursos para enriquecimento do currículo (Recreação, Música e Arte Infantil); orientação de crianças com dificuldades de aprendizagem, ou comportamento desajustado.

Esse aperfeiçoamento poderá realizar-se de várias maneiras, entre as quais destacamos a supervisão, que poderá ser feita pelo diretor de escola, se devidamente preparado e desobrigado de uma série de tarefas burocráticas, ou por orientadores, por meio de observações, entrevistas, seminários, leitura orientada etc.

É importante que nos cursos se procure, acima de tudo, relacionar as novas técnicas apresentadas aos objetivos do ensino primário, destacando-se a formação de atitudes sociais e relativas a cada matéria, para que o professor adquira consciência de sua responsabilidade e da necessidade de aperfeiçoar-se. É essencial que se procure criar no professor o hábito de ler e o desejo de renovar-se. É importante, com relação a certos problemas - manejo de classe, trabalho em grupos diversificados, em equipe, trabalho independente, meios para alfabetizar - que o professor chegue a participar da atividade. Essa prática poderá ser feita com alunos necessitados de maior preparo, inclusive nas férias escolares.

É imprescindível um trabalho de esclarecimento do professor no que respeita a todas as reformas que afetem o ensino, já que é sua a tarefa educativa.

Reformas das Secretarias de Educação, de currículos e programas e de sistemas de promoção não podem ser executadas sem a adesão e a participação consciente do magistério.

Na realidade, nossos cursos de aperfeiçoamento, e mesmo de preparação de profissionais para orientar o ensino primário, constituem, em muitos casos, verdadeiros cursos de formação, tais as deficiências básicas de seus alunos. Se considerarmos o número de professores em exercício, veremos que é tarefa muito difícil pretender aperfeiçoar a maioria deles, uns, pela falta de interesse em desenvolver esforços, outros, pela dependência de inúmeros fatores de ordem pessoal ou administrativa.

É essencial, portanto, que a formação do magistério melhore de agora por diante, para que o aperfeiçoamento assuma sua verdadeira função renovadora ou de atualização no que de mais avançado oferecem as ciências pedagógicas, criando-se, conseqüentemente, a possibilidade de se desenvolverem outros tipos de cursos, destinados a formar os "staffs" dos sistemas escolares, que permitirão ao professor trabalho mais inteligente e rendoso. Assim, cursos de administradores de sistemas escolares, de diretores de escola, de orientadores, de pesquisadores etc.

Cumpre ressaltar o trabalho que poderá ser feito pelo diretor em favor do corpo docente do estabelecimento que dirige. Para isso, os diretores devem ser devidamente preparados e selecionados, com a reforma dos cursos de Administração Escolar (o Estado da Guanabara realizou reforma digna de nota com base no estudo das funções de diretor) e, ainda, com o planejamento de reuniões dos diretores e profes-

sôres nas escolas. Nos estabelecimentos maiores terá o diretor o auxílio de orientadores de ensino. O Governo Federal poderá oferecer auxílio a essas tarefas, já na preparação direta do pessoal, já capacitando elementos locais para fazê-lo. Seja como for, não pode o diretor de escola ser esquecido nesse programa de aperfeiçoamento. Cumpra, pelo menos, prepará-lo para receber favoravelmente o trabalho de orientação.

É importante ter em vista que os cursos representam apenas um dos meios (e não sequer o mais eficiente) para o aperfeiçoamento. São extremamente valiosos os debates e entrevistas, a orientação mediante observação cuidadosa de cada professor, as reuniões de estudo, a troca de materiais e de informações entre os professores, os folhetos de orientação, os resumos de livros, as visitas às classes de outros professores durante ou após as atividades escolares etc.

Devem ser especialmente visados nesse trabalho, para evitar os tropeços da falta de experiência, os professores que se iniciam na profissão e que rebaem nas práticas rotineiras ou inadequadas dos tempos de estudante. Além da utilização dos recursos acima referidos, necessitam eles, sobretudo, da assistência de supervisores e de especialistas nas matérias que lecionam.

É indispensável assegurar horários para tais atividades e procurar estimulá-las, condicionando mesmo a melhoria financeira a esse aperfeiçoamento e a um maior tempo de permanência na escola.

Esse programa requer, evidentemente, a reestruturação de muitas das Secretarias de Educação e a preparação de "staffs", para que se torne realidade.

Estamos seguros de que a consciência cívica e a capacidade profissional de nossos líderes educacionais tornarão possível o encaminhamento adequado desses problemas, de que está a depender o progresso de nosso país.

\* \* \*