

## O DESVIRTUAMENTO DA ESCOLA PRIMÁRIA URBANA, EM FACE DA ARTICULAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR COM O ENSINO MÉDIO

J. Roberto Moreira

Técnico de Educação do I.N.E.P.

### I. Super-matrícula e desdobramento em turnos.

A regra, ou melhor a constante da escola elementar brasileira, que se situa nas cidades, quanto ao número de anos ou séries, é de apenas quatro, e, no respeitante ao número de horas diárias de trabalho escolar, era também de quatro, havendo, porém, uma tendência crescente em reduzi-las para menos, principalmente nas capitais estaduais e nas grandes cidades. A razão de ser desta tendência está no excesso de matrículas e na insuficiência quantitativa dos prédios e alojamentos escolares. Em cidades como Pôrto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro e outras, tornou-se fato considerado normal o funcionamento das escolas primárias em três turnos diários de três horas cada um. Já se encontram, porém, em algumas grandes capitais, escolas com quatro turnos diários de 2 h 15 min., cada um, e chegamos mesmo a ter notícia de um grupo escolar, existente numa das zonas de expansão agrícola e industrial de São Paulo, que estaria funcionando com seis turnos diários de apenas 1 h 30 min., cada um!

É evidente que esta redução acarreta para o cumprimento dos processos pedagógicos e fins educacionais da escola primária, um considerável prejuízo. A escola, em que pèse a boa vontade dos professores, tende a ser meramente alfabetizante, pois que não há tempo para que se faça outra coisa. A não ser um mau ensino da leitura e da escrita, o resto é mais ou menos «simples passar de leve» por noções que as crianças não assimilam, porque não lhes aprendem a função prática ou teórica, chegando-se, assim, a uma escola que não é nem educativa, nem instrutiva, nem intelectualista; é simplesmente a rotina apressada que torna impraticável qualquer iniciativa nova e que leva à estilização superficial dos exercícios escolares...

Ouvindo-se os professores que trabalham em escolas nessas condições, como o temos feito, em cumprimento aos projetos de estudo da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), é difícil encontrar quem ache possível cumprir o currículo primário em escolas que só possam oferecer 3 horas diárias de apren-

dizagem aos seus alunos. Pudemos visitar escolas nessas condições e, ali, assistir a aulas que, via de regra, são ministradas sem nenhum critério de correlação, quer entre as diferentes matérias, quer dentro de uma só. Examinamos cadernos de exercícios e não os vimos ter relação direta com qualquer motivação que surgisse de situações criadas com a participação dos alunos; nem mesmo o velho princípio pestaloziano de partir do mais próximo e concreto para o mais remoto e abstrato, podia ser observado. Na formalização lógico-psicológica das aulas, ainda se estava aquém dos princípios herbartianos dos passos formais, porquanto notamos a predominância dos exercícios mnemônicos ou simplesmente mecanizados.

### II. Causas aparentes do desvirtuamento.

No estudo das causas de tal fenômeno de redução do período letivo, diário, das escolas situadas em centros urbanos de certa importância, não se pode considerar apenas um desmesurado crescimento da matrícula nas grandes cidades, concomitante a uma impossibilidade financeira, ou de outra espécie, de providenciar instalações suficientes ao atendimento dessa matrícula crescente. É provável que se lute, em tais cidades, com a dificuldade de terrenos para a localização de novos prédios escolares, que haja certa escassez de verbas para a inversão em novas construções, etc. Mas isto, somente, não basta para explicar o fenômeno. Tanto assim é que São Paulo e outras grandes cidades, nestes dois últimos anos, têm conseguido aumentar o número de edificações escolares, sem que se tornem necessários recursos extraordinários, bastando apenas aqueles previstos pela Constituição Federal, isto é, 20 % da renda dos impostos. E, aumentando sua rede de escolas, as grandes cidades descobriram que o problema de terrenos não é tão grande, pois a escola deve seguir a expansão das áreas residenciais, o que se dá na periferia. Portanto, o que houve realmente foi uma paralisação do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamentos, em que se torna-

ram possíveis muitas obras suntuosas em quase tôdas as capitais brasileiras, quer de iniciativa privada, quer do poder público. E, paradoxalmente, em São Paulo, justamente onde e quando se começaram a sentir os primeiros efeitos de uma crise econômica e financeira, nacional, é que se retomou o ritmo dessas inversões, há dois anos.

### III. Causas eficientes do desvirtuamento.

Em face do exposto, nos parece que a deficiência dos prédios escolares, nas grandes cidades, tem causa, menos que em problemas de ordem material e financeira, em outros, de natureza social e cultural. Julgou-se possível acumular alunos em uma só escola, mediante sucessivo desdobramento em turnos, não sendo, portanto, necessário construir novos prédios. E, se assim realmente foi pensado, é que se acreditou na possibilidade de uma simplificação progressiva do ensino primário, sem grandes prejuízos para êsse mesmo ensino, crença esta que espontâneamente se justificava por uma filosofia superficial a respeito dos objetivos e fins do ensino primário, a qual, por sua vez, era o reflexo da própria organização oficial do ensino.

Por outro lado, as populações urbanas passaram a considerar a escolarização das crianças como um processo mediativo, apenas, e não como algo que tivesse objetivos próprios ou que constituísse um ciclo completo no processo de equipamento cultural e moral das gerações em crescimento, para a vida. Uma vez tendo êsse caráter simplesmente mediativo, quanto mais rápido e simples fôsse, tanto melhor...

Acreditamos que será difícil mudar, em pouco tempo, êste conceito popular da escola elementar, a não ser que o próprio sistema oficial de ensino crie condições que, embora não corrijam de todo tal caráter que se empresta ao ensino elementar, valorize a êste, dando-lhe função mais necessária e importante em todo o sistema.

Examinemos, agora, cada uma dessas teses isoladamente, nas mais representativas de suas condições e conseqüências.

### IV. A Escola Elementar, Urbana, anterior a 1930, em face do impacto da expansão do ensino secundário.

A escola primária que freqüentei, na cidade de Joinville, em Sta. Catarina, antes de 1930, e da qual

fui diretor, em 1934, oferecia 7 anos de curso aos seus alunos, 4 primários e 3 complementares, num regime de 4 1/2 horas diárias em 6 dias semanais de aulas. Essa escola fôra copiada das que existiam em São Paulo, no período de 1912-1918, quando se organizou o plano do sistema educacional catarinense e se lhe deu início de execução. No Paraná, por essa mesma época, encontramos também escolas primárias com tal extensão de curso. E assim era em quase todos os Estados mais desenvolvidos. Tratava-se, evidentemente, só de escolas urbanas.

Antes, porém, de 1930, no govêrno de Washington Luís, em São Paulo, já se fazia sentir no país o debate em tôrno da necessidade de alfabetização rápida e total do povo brasileiro. Admitia-se, então, numa forma de romantismo social, que os males nacionais eram menos resultantes de outros fatores que do analfabetismo que o censo de 1920 revelara ser enorme. Daí, a escola primária de três anos, que aquêlê govêrno estabeleceu, visando a dar oportunidade de aprender a ler ao maior número possível de crianças. Devia ser apenas uma medida de emergência, determinada pelos resultados do censo. Tanto assim que, na época, ela teve pouca repercussão nos demais Estados, ainda não conquistados pela idéia de simplificar a tal ponto a escola primária. Apenas nas escolas isoladas, de um só professor, situadas em sua imensa maioria nas áreas rurais, é que vingou o currículo de três anos, em virtude das naturais limitações das possibilidades dessa escola.

Tivemos, portanto, uma escola primária, urbana, de 7 anos de curso. Não diremos que ela foi ativa ou funcional e que preencheu tôdas as funções sociais que hoje se lhe quer atribuir. Era intelectualista, preocupada com o ensino de matérias escolares, mas, quanto a isto, eficiente sem sombra de dúvida. Os rapazes e moças que concluíam o 3º ano complementar conseguiam facilmente emprêgo em firmas comerciais e industriais, quando não se encaminhavam para os cursos secundários existentes nas capitais. Tornavam-se bons almoxarifes, correntistas, caixas, correspondentes, arquivistas, gerentes, despachantes, balconistas, expedidores, escrivários, auxiliares de escritório, etc., cobrindo tôda uma grande área de profissões urbanas.

Quando, depois de 1930, se fêz a reforma do ensino secundário que possibilitou e facilitou a criação de estabelecimentos particulares dêsse ramo de ensino, tal foi o seu desenvolvimento, que, em

breve quase tôdas as cidades mais importantes tiveram seu ginásio e, mais tarde, seu colégio. Assim, de cêrca de uma centena de escolas secundárias, em 1929, passamos a 717, em 1938, e a 1789 em 1950, segundo os dados estatísticos do I.B.G.E. Em têrmos de matrícula geral, em 1938 havia 143.289 alunos nesses estabelecimentos, e, em 1950, 389.000.

Ora, segundo a regulamentação do ensino secundário, a idade de ingresso no ginásio é a de 11 anos, completados os quais, basta um exame de admissão, em que se verifica se o candidato tem certos conhecimentos de aritmética elementar, de linguagem escrita e leitura, além de noções de história do Brasil e de geografia, noções essas mais constantes de elementos memorizáveis que de conhecimentos pròpriamente ditos. Nestas condições, os programas dos cursos primários complementares, em face do ensino secundário, se tornavam inúteis, principalmente porque de nada valia cumprí-los, quando seu valor não era reconhecido na esfera federal de administração do ensino. O menino e sua família, muito naturalmente, pensaram logo que era mais vantajoso passar da 4ª série primária para a 1ª ginasial, desde que a idade o permitisse.

O ensino primário complementar se viu, pois desvalorizado, além de perder sua função própria em tôdas as cidades que puderem contar com ginásios. Daí o se ter reduzido, práticamente, em nossos dias a apenas 1 ano de curso, pelo que o ensino primário, urbano, passou a realizar-se em cinco anos (4 primários pròpriamente ditos e 1 complementar). Êste último, como era de esperar-se, passou a ser apenas de preparação para o exame de admissão ao curso secundário. Via de regra, nos lugares em que funciona, não consegue reter mais do que 50 % dos alunos que terminam o 4º grau primário, porque os próprios ginásios lhe passaram a fazer concorrência, organizando cursos especiais de admissão, de um ano, de seis e três meses. Era outro processo de simplificação, aliás muito bem aceito pelos pais.

#### V. A Escola Primária, Urbana, como simples processo mediativo.

Se alguma verdade houver nas teorias sociológicas que apontam a luta de classes como um fator de mudança social — no Brasil teríamos, na educação, uma causa ou condição operante, isto é, ativa, de enfraquecimento dêsse fator, justamente por uma

ilusão das populações urbanas, ilusão que, por sua vez, é resíduo de situações vividas nos tempos coloniais e imperiais.

A verificação dêste fato não é nova, debatida e ventilada que tem sido, em outros têrmos, pelo Prof. Anísio Teixeira, ao analisar o prestígio do ensino de letras entre nós.

Nos tempos coloniais e imperiais, a cultura literária, humanística como se dizia, era um distintivo das classes dominantes, isto é, da burguesia latifundiária. Só os ricos, senhores de engenho, donos de fazendas e estancieiros, podiam fazer com que os filhos seguissem os cursos secundários e superiores das principais capitais brasileiras, sendo que, nos tempos coloniais, isso implicava num dispendioso estágio em Coimbra.

Em conseqüência dêsse fato, se uma pessoa, não pertencente às classes dominantes, conseguia a chamada cultura humanística, por esforço e diligência próprios ou mediante a proteção paternalista de um rico, ingressava na classe dominante, beneficiando-se de todos os seus privilégios, inclusive do poder político. Um exemplo frisante dêste tipo de ascensão social, foi o de Machado de Assis, mulato provindo das camadas populares, fundador da Academia Brasileira, reverenciado e glorificado em vida.

Daí, dêsses exemplos, que se repetiram em tôdas as províncias, surgir a idéia, que ainda prevalece entre nós, de que a educação escolar é um meio de ascensão social. Num estudo, em curso na CILEME, cuja coordenação e interpretação está a nosso cargo, sôbre cultura e ideais culturais dos operários do Distrito Federal, temos obtido uma considerável percentagem de respostas a uma questão relativa aos motivos por que o operário quer que seus filhos vão à escola, em que transparece êsse fato. É preciso que o menino proletário estude para não ter que «dar duro», para ser «alguém na vida», para «subir», etc., dizem as respostas.

Com o fenômeno de «massificação», já estudado em suas linhas gerais por um dos colaboradores de «Cadernos do Nosso Tempo» (1954, nº 2), essa interpretação da escola adquiriu novo alento. O fenômeno de «massificação» se iniciou no Brasil com o êxodo rural e com a crescente urbanização, fatores que precederam a industrialização ou que lhe caminharam na frente, pelo menos até o início da última

grande guerra. Então se processou, em ritmo acelerado, a industrialização, que não só absorveu as populações marginais das grandes cidades, oriundas do campo, principalmente daquelas áreas em que os sistemas primitivos de produção agrícola haviam inutilizado a terra, mas ainda passou a recrutar mão de obra nos meios rurais menos instáveis. Esta formação apressada de um enorme contingente de mão de obra não especializada, pobremente remunerada, entre grupos culturalmente atrasados, não permitiu ainda a formação de consciência profissional, motivo pelo qual se confundem valores e se aceitam valores já superados. Daí, o apresentarem, nossas cidades, principalmente as do Sul, êsse fenômeno de massa, não só característico das camadas populares, mas já agora, extensivo à classe média, em virtude de sua própria ausência de uma refletida consciência social. A massa, assim formada, «é o conglomerado multitudinário de indivíduos, relacionados entre si por uma sociabilidade periférica e mecânica», que faz do indivíduo um inconsciente de sua própria condição e de suas próprias necessidades, reduzido que fica à «posição de átomo de massa».

Ao encontro dêste fenômeno de massa é que veio a filosofia superficial de que a simples escolarização era um meio de ascensão social. Destituídas de uma consciência positiva dos valores culturais e econômicos, as camadas populares dos centros urbanos, aí inclusa a classe média, estava em condições de bem receber tal filosofia. Daí o fenômeno urbano de crescente exigência de escolas, quaisquer que fossem, boas ou más.

Como a simples escola de alfabetização era a mais fácil e menos dispendiosa, e a secundária, sobretudo de letras, também o era, se tornaram as mais procuradas e mais aceitas. Simplificou-se ao extremo a escola primária e se estendeu enormemente a rede de escolas secundárias.

O povo as aceita como se oferecem, e prefere mesmo que sejam simplificadas, que tenham horários reduzidos, que não obriguem a atividades extraordinárias, em casa ou em grupo, porque pensando na escola como num meio de ascensão, tem que atender também a necessidades imediatas. Nada melhor do que a escola simplificada e reduzida, para que a criança e o jovem possam ter um emprêgo, um meio de aumentar os mínguaos recursos domésticos. Daí êsse outro aspecto da educação no Brasil: os estudantes trabalham e, como temos tido

oportunidade de verificar em nossas pesquisas e levantamentos, desde a escola primária!

É interessante ainda observar que, nos questionários que temos distribuído, tendo em vista um levantamento exato da situação do ensino primário no Brasil, são freqüentes as afirmações de que a escola não precisa ensinar a trabalhar, porque isto se aprende trabalhando... Outro fato interessante é de que o povo só concebe escola profissional, quando tem em vista a aprendizagem de artes mecânicas, e que êste tipo de escola só é freqüentável quando o menor «não tem jeito» para o estudo!

Creemos que aí estão as principais razões por que foi possível reduzir e simplificar a escola urbana ao ponto mínimo em que hoje a encontramos, acarretando consigo a possibilidade de descurar de novas edificações escolares nas grandes cidades, embora as matrículas crescessem extraordinariamente. A filosofia da alfabetização, de um lado, a interpretação popular da escola, de outro, tudo explicam...

#### VI. **Porque devemos considerar o fenômeno como puramente Urbano.**

Teria sido êsse fenômeno puramente urbano?

Acreditamos que sim. A própria filosofia que animou a instituição da escola simplesmente alfabetizante, originou o despertar do problema da escola rural, que se passou a considerar de modo bem diverso.

Inicialmente, a escola rural, a escolinha isolada de um só professor, não visou senão a simples alfabetização. Então se invertiam os papéis: a escola urbana procurou fazer muito mais do que isso, a rural apenas isso. E porque assim era, o professor rural podia ser qualquer um; bastava que soubesse ler, escrever e fazer as operações fundamentais do cálculo aritmético, já que não devia ensinar mais do que isso. Surgiu, então, no Brasil o imenso exército dos professores primários sem formação pedagógica, dos professores provisórios, que, por isso, aceitavam qualquer salário. Ainda hoje seu efetivo representa 60 % do magistério primário em função, estando, porém, todos os Estados empenhados na luta por sua extinção gradativa, luta esta que é conseqüência do completo fracasso da escolinha rural.

O censo de 1920, bem como o de 1940, demonstrou que, se a clientela da escola urbana crescia espontaneamente, não acontecia o mesmo com a da escola rural. Se os índices de analfabetismo das áreas urbanas decresciam ponderavelmente, os das áreas rurais se mantinham quase inalteráveis.

Por outro lado, as estatísticas educacionais passaram a demonstrar que os coeficientes de repetência e de abandono da escola, no campo e no sertão, eram assustadores, de modo a reduzir a escolaridade média das crianças rurícolas, que chegavam a matricular-se, a menos de 1 ano. Era o fracasso da escola alfabetizante nas zonas rurais, porque, em face dessas verificações, se concluía que grande parte dos que a freqüentavam não se alfabetizava. Acresce ainda que se verificou, além do desinteresse revelado pelo abandono, também o desinteresse pela procura da escola. Crianças que, podendo ir à escola, por terem residência nas vizinhanças, não a procuravam, nem seus pais disso faziam questão. Possuímos a êsse respeito algum documentário, parte do qual fornecido pelos próprios professores das escolinhas isoladas.

A explicação do fenômeno parece estar — e isso tem sido corroborado pelos nossos inquêritos — em que as populações rurais não podem ver na escola primária um meio de ascensão, já que, depois dela, não há outros estudos possíveis. Para o trabalho semi-primitivo do campo, essa escola nada representa, nem tão pouco para o estado de sub-desenvolvimento cultural em que se encontram as dispersas massas rurais da população brasileira. Mal remuneradas, porque exercem atividades parcamente produtivas, em vista da escassez de meios tecnológicos, de cuja existência nem mesmo têm conhecimento, aspiram ao êxodo para as cidades, como único meio de melhorarem suas condições materiais. E, se tal êxodo não se processa em ritmo mais acelerado, é porque nem para isso há recursos suficientes.

Daí o ter surgido uma mentalidade ruralista no Brasil, que se manifestou ainda antes de 1940. Dela resultou se conceber a escola rural com funções bem mais amplas e mais educativas que as da

escola urbana, de modo que, enquanto esta se simplifica e se uniformiza, aquela se torna mais integrante e mais diversificada. É o movimento das chamadas escolas típicas rurais, das escolas normais rurais, das missões rurais, etc. Conhecemos, talvez, em todos os Estados do Sul, do Leste e do Nordeste, que visitamos nestes últimos cinco anos, mais de uma centena dessas escolas. Quer quanto às instalações, quer quanto aos gastos a que obriga, é uma escola mais cara e muito mais difícil que a escola realizada nas cidades. É cedo ainda para se dizer do seu êxito, que deverá ser medido pela maior ou menor consecução dos seus objetivos, os quais podem ser consubstanciados no lugar comum que se tem repetido em todos os recantos do país: a fixação do homem à terra!

Quantitativamente, o movimento ainda é insuficiente, mas a sua intensificação em quase termos de progressão geométrica, é verificável na maioria dos Estados sulinos e em muitos outros.

Temos, assim, duas filosofias bem diversas, em matéria de educação, uma para as áreas rurais, outra para as cidades. Parece que, a êste respeito, fugimos à regra comum da evolução dos sistemas educacionais de outros países, em que a renovação se inicia nas cidades para depois espalhar-se pelo «hinterland». Aqui, a escola urbana se deteriora e o surto renovador, embora ensaiado desde 1930, em planos que quase nunca saíram do papel, só se torna inicialmente efetivo a partir do interior. Como vimos, não parece difícil compreender as razões do fenômeno.

#### VII. A Escola Elementar de vários países em face do ensino médio.

Para uma compreensão melhor de como deve e pode ser tratado o problema da escola primária urbana, vejamos a seguir algumas das soluções adotadas por diversos países do mundo. A fonte dos dados que vamos enunciar é tríplice: «Encyclopedia of Social Sciences», «Encyclopedia of Educational Research» e «World Handbook of Educational Organization and Statistics» (Unesco - 1951).

## VIII. Ensino Elementar e Médio.

EXTENSÃO DOS CURRÍCULOS E IDADES  
CORRESPONDENTES

	Ens. anos	Elemen. idade	Ens. anos	Interm. idade	Ens. anos	Médio idade
Argentina,	6	6—11	3	12—14	2	15—16
Austrália	6	7—12	2	13—14	3 e 5	13—17
Bélgica	6	6—11	2 e 3	12—14	3 e 4	13—16
Bulgária	4	8—11	3	12—14	4	15—18
Finlândia	4 a 8	7—14	4 a 6	11—16	3 e 4	15—18
França	5 a 8	6—13	3 e 4	11—14	3 e 4	14—17
Iraque	6	7—12	3	13—15	2	16—17
Itália	5	6—10	3	11—13	5	14—18
Japão	6	7—12	3	13—15	3	16—18
Suíça	5	6—10	3 e 4	11—14	4 e 5	14—18

- Notas: 1) Por ensino elementar entendemos apenas o primário propriamente dito, excluindo do quadro acima o ensino pré-primário, muito desenvolvido em quase todos os países mencionados;
- 2) Por ensino intermediário entendemos quer o primário complementar, quer o primeiro ciclo secundário, que, nos países mencionados, tanto podem funcionar junto à escola elementar, como junto às escolas secundárias, geralmente consideradas como médias superiores;
- 3) Por ensino médio entendemos ou o secundário completo, ou apenas o segundo ciclo (médio superior), que, em alguns dos países citados, funciona junto às universidades ou faculdades superiores.

O exame dos dados constantes do quadro demonstra logo, à primeira vista, a imensa pobreza de nossa escola primária, urbana, se comparada com a desses países. Dentre os citados, apenas a Bulgária apresenta uma situação aparentemente semelhante à nossa; aparentemente porque, se a soma dos anos de escolaridade média e elementar, como no Brasil, é igual a 11, o dia escolar é de 6 horas mínimas, durante toda essa escolaridade. Acresce ainda que o ensino intermediário (1º ciclo secundário), de três anos, nas cidades, é obrigatório. Além disso os 4 anos que, no quadro, aparecem como de ensino médio, são extremamente diversificados, permitindo a orientação e a preparação pré-vocacional.

Na Finlândia e na França, encontramos cursos primários mais e menos desenvolvidos. Quando o aluno faz o menor deles, não significa isso que possa dar por terminada sua escolarização; terá que, pelo menos, realizar o que chamamos de ensino intermediário, ministrado na própria escola elementar, como sua continuação, muitas vezes. A variação de números de anos de escolaridade, quer no ensino elementar, quer no intermediário permite um melhor entrosamento dos dois tipos de ensino, conforme necessidades e possibilidade, quer locais, quer do educando. Em consequência disso, a escolaridade

no que denominamos ensino médio, mais ou menos correspondente ao nosso 2º ciclo secundário, embora muito mais diversificado, pode ser maior ou menor.

O que é de ressaltar, em todos esses países, é que não há linha divisória, definida, entre o ensino elementar e médio, que são considerados em situação de continuidade. Por essa razão, seria ali praticamente impossível qualquer tentativa de simplificação e redução quantitativa e qualitativa do ensino elementar, universalmente considerado como verdadeira educação de base e não como simples processo de alfabetização.

Outra característica interessante é que, em tais países, não há a defesa de uma filosofia relativa ao ensino médio, tendente a considerá-lo como algo em si, à parte dos outros graus e ramos de ensino. Ninguém duvida da sua inalienável importância, mas ninguém julga que, por isso, deva encastelar-se em instalações isoladas, isto é, em compartimento estante. Pode, em parte, ser realizado junto à própria escola elementar, como sua continuação, em parte mais ou menos isoladamente, quando assume o aspecto de formação profissional média e, finalmente, em parte, junto aos próprios estabelecimentos de ensino superior, como necessária preparação diversificada.

Com isso, não se destrói, nem se aniquila o ensino secundário, mas se lhe dá vitalidade e funcionalidade específica. Por outro lado, a escola elementar, como estrutura de base, e o ensino superior, como estrutura de cúpula, adquirem função e significado adequados, valorizando-se extraordinariamente.

## IX. Um meio para a valorização do Ensino Elementar, Urbano, no Brasil.

Estamos presenciando, nestes dois últimos anos, uma retomada do problema de construções escolares nas grandes cidades, sendo notável o esforço que já se faz em São Paulo, Porto Alegre, Curitiba e outras. É que o regorgitamento das escolas existentes, por excesso de matrícula, atingiu a tal ponto, que novas construções se tornam absolutamente necessárias, sob pena de ficarem desatendidas, como tem acontecido no Distrito Federal, milhares de crianças que procuram escolas públicas e não têm recursos para frequentar escolas particulares.

Por outro lado, a renovação dos debates em torno dos problemas educacionais, provocada pelas últimas conferências nacionais de educação, promovidas pela A. B. E., pela elaboração do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrente do texto da Constituição Federal de 1946, pelos estudos e levantamentos feitos pelo INEP, pelo Serviço de Estatística do M.E.C. e pelo I.B.G.E., além de pela ação pessoal do Prof. Anísio Teixeira, através de conferências, artigos e estudos, está fazendo com que se evidencie o grande problema criado pela progressiva simplificação e absurdo desvirtuamento da escola primária, urbana. A resultante é que, segundo já pudemos observar em São Paulo, Santos e Pôrto Alegre, os governos estaduais e municipais se esforçam por um objetivo imediato: fazer com que a escola primária urbana não funcione com mais de dois turnos diários, isto é, que dê um mínimo de 4 1/2 horas diárias de atividades escolares a seus alunos.

Como objetivo mais próximo ou imediato isso já é alguma coisa, embora saibamos que é preciso ir além. O curso elementar de apenas 4 1/2 horas diárias, em apenas 4 anos, é insuficiente, desde que se queira, por meio dêle, preencher aquelas funções básicas que, universalmente, se atribuem à escola primária.

Alongar simplesmente o curso, aumentando-lhe o número de anos de escolaridade, talvez seja algo prematuro, dada a tendência simplificadora que encontrou eco no conceito popular a respeito dos fins e meios de educação, conceito êsse que não pode ser erradicado de um momento para outro, sob pena de estendermos, às áreas urbanas, a extensão do problema de evasão escolar, tão característico das zonas rurais e que lá está motivando a renovação da escola, como vimos pouco antes. Em tais condições, parece que não é mais possível voltar à antiga escola complementar, de três ou dois anos, mesmo porque, em face da atual organização do ensino secundário, ela perderia, como perdeu, sua função, ficando sem clientela.

A solução nos parece ser a de um mais íntimo entrosamento entre os dois graus de ensino, nos moldes já realizados pelos países que citamos há pouco.

Como a criança que termina o 4º grau primário, dificilmente consegue ingressar no curso gina-

sial, quer em vista da insuficiência da escola elementar, quer pelo grau de relativa dificuldade dos exames de admissão ao ginásio, geralmente se submete a um 5º grau primário, impròpriamente chamado de complementar, ou, então, a um curso intensivo de admissão, nos próprios ginásios. Temos aí, pois, já uma extensão da escola elementar. A êstes 5 anos acrescentaríamos mais dois, correspondentes às 1ª e 2ª séries do curso ginásial, naqueles estabelecimentos públicos de ensino primário, estaduais ou municipais, que dispusessem de instalações adequadas ou de disponibilidade de espaço no prédio escolar, de modo a poderem aí funcionar as duas primeiras séries ginásiais, convenientemente instaladas.

Como tal medida só se tornaria viável nas cidades, o problema do corpo docente, onde não houvesse diplomados por faculdades de filosofia, que não é o caso das grandes capitais, seria facilmente resolvido com as próprias professoras normalistas, as quais, pelos vigentes critérios de formação do professor primário, urbano, possuem, além do curso ginásial completo, três anos de formação pedagógica, especializada. Acresce ainda que o nível de ensino, nas duas primeiras séries ginásiais, segundo os programas atuais, ainda é e tem que ser elementar, permitindo o agrupamento de matérias afins, de modo que uma só professora pode perfeitamente lecionar mais de uma disciplina.

Assim, não apenas se criaria um processo de continuidade entre o ensino elementar e o secundário, operando-se uma passagem gradativa de um para outro, como também se valorizaria a escola primária urbana e se baratearia os primeiros passos do ensino médio, não especializado ou pré-profissional, tornando-os públicos, isto é, gratuitos. Seria também uma forma de o ensino primário, municipal e estadual, nas cidades, ser prestigiado pela organização federal, a que está subordinado o ensino secundário, havendo assim oportunidade para um sôpro orientador e estimulador, por parte do Ministério da Educação, sôbre todo o ensino primário, urbano, do Brasil.

Acrescente-se, também, que, por êsse meio, se efetuariam um disciplinamento da clientela de origem popular para o ensino secundário, pois, pelo natural processo de peneiramento das últimas séries do curso primário, só conseguiriam atingir o ginásio

# PROVEITOSOS OS TRABALHOS DA MESA REDONDA

**Flávio P. Sampaio**

Diretor da D.E.I. e Superintendente da CBAI

*Encerrando os trabalhos da 2ª Secção da Mesa Redonda, o Prof. Flávio Sampaio pronunciou as seguintes palavras :*

Para encerrar os trabalhos da Segunda Secção da I MESA REDONDA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL o certo seria que

os mais capazes e aptos para êsse tipo de ensino, evitando-se, assim, até certo ponto, o fato tão comum, entre nós, de meninos que, mal conseguindo concluir os 4 graus primários, ou mesmo sem os concluir, tentam refazer-se mediante um curso de admissão ao ginásio, com desperdício de tempo e recursos. Por outro lado, dando-se maior extensão à escola primária, por êsse meio, há também maior oportunidade de encaminhamento daqueles que não se adaptam ao ensino intelectualizado da escola secundária, para as escolas médias profissionais que, assim, podem ser mais facilmente valorizadas. Por fim, mesmo que o aluno não vá além da segunda série ginásial, por motivos econômicos ou por outras razões, teríamos a oportunidade de, no mínimo, elevar o nível cultural das camadas populares, urbanas, obviando, assim, pelo menos em parte, os efeitos do fenômeno de «massificação», apontado há pouco, e que se considera prejudicial aos interesses políticos e sociais da nação, propiciador que tem sido de processos demagógicos e de confusão de valores.

Ao finalizar, devemos acrescentar que a idéia não é nova no Brasil, já tendo sido objeto da Reforma Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e da Reforma Luís Trindade, em Santa Catarina, ambas processadas entre 1930 e 1935. É verdade que não foram cumpridas a ponto de se universalizarem, acabando por desaparecerem, depois que os respectivos planejadores deixarem os postos de direção que ocupavam. Entre outras causas para o abandono da idéia, tão logo seus autores se afastaram dos cargos que ocupavam, cremos que se deve acentuar a falta de sanção federal, de modo que, se, agora, a iniciativa partisse do próprio Ministério da Educação, mesmo em caráter facultativo, admitimos que seria levada avante, com tôda a série de benefícios que lhe assinalamos.

se fizesse um discurso de real conteúdo e real extensão. A nossa posição, no entanto, é antes de ouvir do que de expender idéias. Cabe-me, sem dúvida, uma palavra muito calorosa de agradecimento nesta hora. Não é agradecimento formal. É agradecimento sincero de quem bateu a uma porta e nela entrou, encontrando agasalho. Êste meu agradecimento quero fazer de modo especial à Federação das Indústrias que compreendeu, desde o primeiro instante, o que desejávamos, aliando-se ao movimento. Nossos objetivos foram sentidos e não se poupou esforço para que tivéssemos o êxito que tivemos.

De minha parte, vejo, no prosseguimento da Mesa Redonda, ao concluir-se esta 2ª Secção, que as idéias em movimento, a respeito da educação e do ensino industrial no Brasil, são amplas e ainda não estão, por assim dizer, caminhando no sentido de correnteza. Têm sentido de marcha em busca de rumos. Mas uma coisa preocupa a todos, o que, a meu ver, resume o melhor : há um sentido de busca. Estamos todos buscando. Homens da educação em geral, de preocupação sociológica, professores especializados, todos os que têm responsabilidade neste ou naquele setor, das diversas comunidades consultadas. Levamos daqui, como havíamos logrado na I Secção, a noção de que a amplitude da área coberta pela preocupação da formação de mão-de-obra, na esfera industrial, é bastante grande. Daí têmos que tomar uma área de maior foco, para darmos prosseguimento àquilo que, até o momento, se realizou em matéria de Ensino Industrial e que, diga-se de passagem, é muito.

Fico confortado em verificar que, nesta 2ª Secção da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, há um ponto que não tivera, a meu ver, tratamento tão intensivo : o aspecto da fase artesanal, que está sendo o grande passo novo. Perguntar-se-ia, aqui: representa isto uma marcha para trás ? Um retrocesso ? Não é. Eu

*(Continua na página seguinte)*

MOREIRA, J. Roberto. O desvirtuamen-  
to da escola primária ur-  
bana em face da articulação  
do ensino elementar com o  
ensino médio. // Boletim da  
EBAL, Rio de Janeiro : 1312-  
1319, dez. 1954. 10p.

am

CITE