1.1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

A ESCOLA ELEMENTAR BRASILEIRA E O SEU MAGISTÉRIO

(Tentativa de caracterização generalizada)

A ESCOLA ELEMENTAR BRASILEIRA E O SEU MAGISTÉRIO

Paulo de Almeida Campos

(Do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)

I

RÁPIDA PERSPECTIVA HISTÓRICA

(Condições históricas do ensino primário)

Na tentativa de caracterização geral da escola elementar brasileira, quanto à sua natureza, finalidades e funcionamento, não se pode deixar de apreciar, embora de modo rápido, certos fatos e características que a identificam no passado. Sòmente uma análise das condições históricas da estrutura social e política do Brasil, com seus ideais e vivências, o conhecimento dos padrões escolares então seguidos, as condições gerais de desenvolvimento a que esteve sujeito o ensino popular, nos permite ajuizar com maior equilíbrio quanto à situação atual do ensino de grau elementar e quanto às perspectivas futuras.

Os nossos dirigentes e dominadores, desde o Descobrimento e por tôda a Colônia, foram indiferentes, senão mesmo hostis, a qualquer idéia de progresso educacional e à cultura de modo geral. Durante muitos anos não encontramos nenhuma identificação do poder público com o problema da educação do povo, desinterêsse que resultou do fato de que inicialmente o Brasil foi apenas objeto de exploração econômica, fôsse o comércio do pau brasil, fôsse a busca do ouro e pedrarias.

Para essas atividades e as de cultivo da terra, tiveram os exploradores que lançar mão da escravização do índio, e, mais tarde, do negro vindo da África, - também ainda exploração, e já aí do homem pelo próprio homem.

Tanto para o índio, a princípio, e para o negro, depois, ambos de utilização servil, não viam os donos da terra nem o govêrno da Metrópole portuguêsa nenhuma necessidade de educação: o trabalho era feito por escravos que não precisavam estudar. A educação não era instrumento para se alcançar o desenvolvimento do país; êste estava sendo conquistado pe-

lo trabalho servil. Para aumentá-lo, a providência era aumentar o número de escravos e não o de escolas. Daí, porque a Metrópole não nutria nenhum empenho na cultura do povo que se ia aqui constituindo.

De outra parte, o patriarcalismo português, apoiado no trabalho servil, deu forte incremento à colonização e pôde fornecer à sociedade colonial os quadros de uma organização social cerrada. As raças, branca e africana, e, em certo grau, a indígena, viriam a formar a "estratificação étnica, cujas camadas correspondiam exatamente, na estratificação social, às duas classes que a monocultura latifundiária e escravocrata separava e superpunha, elevando a categoria de nobreza a dos senhores de engenho e degradando ao mais baixo nível as massas de escravos". (Fernando de Azevedo - "A Cultura Brasileira", São Paulo, 1944).

Numa sociedade organizada sôbre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, não podia realmente interessar a educação popular. Por isso, as primeiras (e únicas por todo o século XVI) escolas são de iniciativa dos jesuítas, que as iam instituindo para alcançar os objetivos místicos e sociais da Companhia de Inácio de Loyola.

Apreciando a atividade dêsses religiosos na obra educacional brasileira é de se lembrar que êles pensaram primeiramente numa teocracia, que chegaram a esboçar no Território das Missões e no Paraguai. Daí, a tentativa inicial de catequização, alfabetização e latinização do índio: a primeira escola jesuítica foi para índios. Por causa dêsse sonho teocrático se opuseram à escravização do índio e não à do africano importado.

Superada essa fase inicial, não se poderá deixar de reconhecer que a política educacional dêsses primeiros mestres do Brasil foi a elaboração de uma elite, culta e religiosa, isto é, "uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruidos para o serviço de direção, por êles orientada, da sociedade. Êsses instruidos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores e da Igreja" (Anísio Teixeira - "Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXII, jul.-set. 1954, nº 55). O ensino elementar servia-lhes apenas de instrumento de catequese do gentio e de base para a organização

de seu sistema educacional que, no final do século XVI já havia, inclusive, atingido na Bahia o curso de artes com 40 estudantes em 1598 e conferia os primeiros graus de bacharel em 1575, de Licenciado em 1576 e de mestre em artes em 1578.

O ensino ministrado nos grandes colégios de jesuítas se elevou a um alto nível, inclusive com defesa de teses de filosofia, que em nada o inferiorizava ao das grandes universidades européias. Formaram êles os primeiros bacharéis e letrados do Brasil e preparavam jovens para estudos superiores em Coimbra.

A vocação dos padres da Companhia de Jesus era, com efeito, não a educação primária ou profissional, mas a educação das classes dominantes, a aristocracia, com base no ensino das humanidades clássicas. Assim foi por dois séculos e meio, até que em 1759 foram fechados os seus colégios e expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, que pretendeu instituir na Colônia um sistema de escolas, mais funcional do que o dos jesuítas, que tivera êxito em Portugal e que a própria sociedade brasileira comportava àquele tempo. Não deu, entretanto, resultado por falta de pessoal docente capaz. Eram as "aulas régias", isoladas e dispersas, de gramática latina, de grego e de retórica, entregues a mestres improvisados, com absoluta ausência de censo pedagógico. Além dessas "aulas", contavam-se também as escolas embrionárias, instaladas nos conventos e orientadas pelos mesmos métodos sob as influências da Igreja e do feudalismo agrário, atendendo senão aos filhos da elite da sociedade rural e burguesa, e poucos outros recrutados na massa de mestiços das vilas e cidades.

Além disso, "a ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração das atividades de comércio, não criando necessidade de formação profissional, nem exigindo trabalho tecnológico de mais alto nível, contribuiram, como outros fatôres, para desvalorizar as funções manuais e mecânicas, exercidas por artesãos, escravos e libertos. O que interessava nessa sociedade de estrutura elementar era, de fato, um tipo de elite intelectual. Para essas funções nobres, como a magistratura e o canonicato, que exigiam um mínimo de especialização intelectual, bastava a cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios dos padres, por métodos que se baseavam, não sôbre a ação e o concreto, mas sôbre a leitura,

o comentário e a especulação" (Fernando de Azevedo, obra citada).

Vivemos, assim, os três primeiros séculos da descoberta do Brasil em um regime semi-teocrático e de transplantação intencional para o nosso meio de muitas tradições e instituições européias, inclusive as tradições e instituições escolares, transplantação essa que se processou com deformações graves e cujos efeitos se fizeram sentir por muitos e muitos anos. Tudo - desde os programas, escolha de livros - vinha de longe e de cima: do poder supremo do Reino.

Era tão grande o desinterêsse da Metrópole pelo ensino elementar, que, ao tempo da chegada da família real (1808) duas escolas públicas possuia o Rio de Janeiro, que contava 45 mil habitantes, e seria a futura capital do Reino-Unido.

O fato de D. João VI haver-se preocupado de início com a criação de várias instituições de ensino superior, concentradas no Rio de Janeiro e na Bahia, não impediu que o restante da Colônia continuasse mergulhada no mesmo atraso. Acentuou-se, porém, o caráter de abstração, de humanismo falso, de academicismo, de alheamento de nossa educação escolar, uma vez que o sistema escolar e cultural se organizava de cima para baixo, não provendo às reais necessidades do povo com o ensino primário.

Enquanto os Estados Unidos em 1784 já tinham o cuidado de organizar um fundo escolar para garantir a subsistência de suas escolas elementares, os nossos dirigentes, em 1808, criavam várias escolas superiores, menos por amor à cultura do espírito do que para atender às necessidades imediatas de formar os elementos requeridos à vida administrativa e social da época. Eram as "academias", escolas criadas para a elite, sem a base necessária e democrática, de um plano de escolas populares. Começávamos por onde deveríamos terminar.

Com a vitória dos liberais sôbre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823, pela primeira vez passaram a dominar nos espíritos da elite culta as idéias em favor da educação popular, assegurada "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos", pelo Art. 179, nº XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, e, afinal a lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de escolas de primeiras letras em tôdas as cidades, vilas

e lugarejos. Infelizmente não se colheram os frutos esperados dessa disposição legal por falta de recursos para manter tais escolas e de professôres habilitados para regê-las.

Como medida descentralizadora, pretendendo talvez considerar a necessidade de o ensino se adaptar às peculiaridades regionais, de ordem géo-econômica e social, tivemos o Ato Adicional de 1834, que atribuia às Províncias o encargo da educação elementar e secundária, deixando ao govêrno central a obrigação de prover ao ensino superior. Tal medida não permitiu, entretanto, reduzir a distância intelectual entre as elites do país e as camadas sociais inferiores. O que ocorreu foi a fragmentação do ensino, por diversas razões, notadamente pela ausência de uma unidade de pensamento, uma das expressões do espírito flutuante da sociedade, que "resultou do caráter fragmentário da formação social e das divergências de interêsses e de idéias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das Províncias, como das classes sociais". (Fernando de Azevedo, obra citada).

Assim, por todo o tempo do Império era para as escolas de ensino secundário, do tipo acadêmico, e as de ensino superior que se voltavam as melhores atenções, e elas se expandiram, contribuindo cada dia mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, contrastando a quase ausência de ensino elementar, comum com o desenvolvimento de formação de elites. Essa educação escolar se destinava, destarte, a ornamentar uma posição social que por outros meios a população já havia atingido; era, assim, uma "vernissage" intelectual.

A instrução primária, confiada às Províncias, reduzia-se quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem caráter formativo e sem nenhuma estrutura, atendendo apenas cêrca de 10% da população em idade escolar. Em 1867, para uma população livre de 8.830.000 calculava-se em 107.483 o total da matrícula geral nas escolas primárias em tôdas as Províncias.

Quanto à preparação do professor para as escolas primárias eram igualmente raras as iniciativas oficiais, datando de 1835 a primeira Escola Normal em todo o Império, na Província Fluminense, sendo que na capital do país sòmente em 1880 se instalava uma escola dêsse tipo.

Ao findar-se o Império, era de 259 mil a matrícula

geral das escolas, para uma população de mais de doze milhões de habitantes. Lenta, pois, fôra a expansão do sistema escolar primário também durante a Monarquia.

Essa a herança recebida pela República (1889): ausência completa de tradição educacional no sentido de se apresentar a escola como instituição comunal; ensino popular escasso e mal orientado com relação às necessidades do país; reduzidas iniciativas visando à preparação específica do pessoal docente do ensino elementar; pobre a curricularização da escola destinada à simples alfabetização, salvo pequenas exceções quanto à de centros urbanos; impossibilidade de aplicação das novas conquistas no terreno pedagógico.

Com a abolição do trabalho servil (1888) e o advento da República, quase simultâneos, surgem novos ideais de vida social, que se vão refletir fundamente na política educacional, na ação dos administradores. São êsses ideais democráticos que vão ditar, progressivamente, as providências de desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo, com o sentido de escola popular disseminado.

De outra parte, a separação da Igreja e o Estado, e a laicização do ensino público, iriam constituir novos condicionantes na filosofia de nosso sistema escolar, e conseqüentemente, refletir-se na escola primária. Continuamos, é verdade, por largo tempo, afeitos à tendência baseada nas tradições acadêmicas de ensino acentuadamente tradicional, livresco, mais oral que livresco, de que se ressente ainda o nosso ensino em geral, dos três níveis.

A forma federativa consagrou e ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional, transferindo a instrução primária aos Estados, aos quais competia a organização do ensino em geral, reservando-se o govêrno federal, mas não privativamente, a incumbência de criar instituições de ensino secundário e superior.

Apesar dessa descentralização, não se processou, desde logo, expansão maior do sistema escolar, face a um conjunto de fatôres que antes já afligiam as Províncias, ou seja, a fraca densidade demográfica, a extrema rarefação populacional, as grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, a grande extensão geográfica do país com imensa varie

dade topográfica das zonas rurais e a insuficiência de transportes e comunicações.

Sòmente nalgumas Unidades Federativas, especialmente São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais, se verificava nos primeiros decênios da República maior expansão do sistema de ensino primário e normal e sentido de renovação pedagógica.

Após a primeira grande guerra a idéia da difusão do ensino popular entra a preocupar os dirigentes, interessados porém, infelizmente, na pura alfabetização, inclusive no Estado de São Paulo.

Tornou-se muito vivo com a República o interêsse em tôrno do problema básico de nossa formação cultural. Mais se aguçou êsse interêsse notadamente na fase compreendida entre 1922 e 1937, com várias reformas nalguns Estados e no Distrito Federal, debates, ensaios e experiências, quando fervilharam idéias e pregações pedagógicas, do que foi expressão nítida "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, que corporificava as diretrizes de um programa geral de educação e se definiam os princípios da renovação educacional do País, e que forte influência exerceria sôbre a conjuntura do sistema escolar primário.

Os esforços no sentido da ampliação da rêde escolar primária em todo o País têm sido grandes, apesar da adversidade do conjunto de causas anteriormente apontadas e que obstaculizam maior expansão, fazendo com que haja decorrido em ritmo lento e de forma difusa em cada região o ensino popular durante os 40 anos iniciais da República.

Estamos, porém, inegàvelmente, assistindo nestes últimos decênios cada vez mais a um legítimo processo de demo - cratização que inicia as classes na cultura.

Êsses os condicionamentos históricos da realidade do ensino primário brasileiro, cuja caracterização atual se faz a seguir.

II

CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA ELEMENTAR BRASILEIRA

1. Natureza e finalidade da escola de nível elementar; sua filosofia legal.

A Constituição brasileira prescreve o princípio democrático de que a educação é um direito de todos que será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Dispõe, de igual modo, que os diferentes tipos de ensino serão ministrados pelos poderes públicos, sendo, porém livres à iniciativa particular, respeitadas as legislações que os regulam, e assim realmente se efetivam.

Quanto à educação primária, porque "primeira" e porque a "de todos", visando à integração das novas gerações aos núcleos de cultura organizada, estabelece a nossa Carta Política a sua obrigatoriedade, do mesmo modo que a sua gratuidade, esta quando proporcionada pelo poder público.

Apesar de a população, tanto dos centros urbanos quanto nas áreas rurais, já haver ganho a consciência da importância e da necessidade da escola primária, passando mesmo a "exigí-la", não tem, todavia, o poder público, apesar de significativos esforços nêsse sentido, podido oferecer ainda educação de grau elementar à totalidade do grupo em idade de obrigatoriedade escolar, isto é, entre sete e doze anos. A êsse respeito, não é ainda animadora a nossa situação, se afirmarmos que nosso "deficit" escolar, nesse setor, atinge aproximadamente a 40%. Mesmo para o grande contingente que se matricula, não temos conseguido assegurar sua permanência na escola por um tempo útil, face a um conjunto de fatôres diversos, nos quais avultam os de ordem econômica uma vez que o aluno representa uma unidade econômica no lar, especialmente na zona rural, e cêdo é retirado da escola.

É ainda, com efeito, baixa a escolaridade média no ensino primário, variando os índices dêsse tempo de freqüência à escola, esteja esta na cidade ou se situe no interior; as dos centros urbanos conseguem mais alta taxa de tempo de escolaridade, onde as solicitações e exigências do meio são maiores e também maiores as oportunidades de prosseguimento em

estudos escolares, o que, evidentemente, não ocorre nas zonas da hinterlândia, onde mínguam as necessidades de utilização imediata dos conteúdos intelectuais proporcionados pela escola. Aí, os pais se contentam em que os filhos saibam ler, escrever e fazer as operações fundamentais; em geral, são mandados tarde à escola (entre 8 e 9 anos), e, logo atingindo aquêle modesto objetivo paterno, são retirados para mais intensa utilização nas lides do campo.

Para essa evasão escolar, concorrem, além de fatôres de ordem econômica, tal como o anteriormente referido, outros de ordem pedagógica, fàcilmente identificáveis: regime de "graduação", rígido e inadequado, escola não adaptada às condições regionais, escassez de recursos didáticos oferecidos, pobreza de métodos adotados, professor não ajustado psicològicamente à comunidade em que se situa a escola, etc.

Para a primeira série, em 1945, segundo estudos do Professor Moysés Kessel ("A evasão escolar no ensino primário", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.XXII, outº-dezº, 1954 nº 56), a evasão corresponde à metade da diferença entre a matrícula efetiva de novos, sendo a outra metade resultante da mobilidade escolar.

A escola elementar tem assim muito reduzida sua atuação como agência social identificadora de conteúdos culturais capaz de exercer real influência na fisionomia da comunidade. Infelizmente, pouco mais consegue fazer, notadamente a das zonas interiores, que obra de iniciação cultural que não vai além da alfabetização, pura e simples, apesar de lhe estar previsto um curso de quatro séries ou anos escolares (sòmente o Distrito Federal e poucos Estados contam com escolas primárias de cinco séries). É que nas zonas interiores não se pode contar senão ainda com o elemento docente improvisado, porque nem contamos com diplomados em número suficiente para a totalidade das escolas existentes, nem êstes se interessam pelas escolas longínquas e de difícil acesso. De outro lado, nessas escolas um só professor atende a um só tempo a turmas de cinco e seis níveis de aproveitamento das três e quatro séries. É, de igual modo, escassamente equipada a escola que também é parcamente assistida do ponto de vista técnico-pedagógico. Pobre também é o seu currículo. Já as escolas primárias das cidades são mais ricas em conteúdo didático, melhor aparelhadas, de magistério com preparação adequada, em

maioria instaladas em prédios próprios, turmas de alunos organizadas por critério científico, contando, inclusive, com professôres especializados para educação física, canto orfeônico e trabalhos manuais.

Pretendendo despertar o interêsse das classes dirigentes em favor da educação popular, preceitua a Carta Magna brasileira que "as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes". Não têm, infelizmente, os Estados e Municípios exercido qualquer vigilância a êsse respeito, senão em casos esporádicos, sendo, entretanto, comum que tais emprêsas colaborem sempre que solicitadas, inclusive com doação de áreas destinadas a edificações escolares, cessão gratuita de casa para funcionamento da escola, oferecimento de hospedagem a professôres na zona rural, fornecimento de merenda aos estudantes, havendo até mesmo os que constróem prédios (inclusive com seis e mais salas) e fazem doação ao Estado.

É de se referir que ùltimamente vêm colaborando na extensão do ensino primário diversas instituições paraestatais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e outros.

Vale notar que variam de Estado para Estado os estímulos e as sanções quanto à freqüência obrigatória, sendo, todavia, de ressaltar a sua inocuidade prática.

Ainda procurando identificar a filosofia legal da escola primária, é de se consignar o seu teor generalizadamente democrático, por isso que, em princípio, a escola pública não admite a discriminação racial e econômica. Situação não condizente com essa diretriz, sòmente pode ocorrer em escolas mantidas por particulares, inclusive as dirigidas por entidades religiosas.

É, igualmente, leiga (não confessional) a nossa escola oficial, nem sempre porém sucedendo o mesmo com a particular que, em muitos casos, é confessional, quando mantida por associações religiosas. Nas escolas oficiais o ensino religioso é facultativo, constituindo, entretanto, disciplina dos horários, ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno. Não está o professor compelido a fazê-lo; em geral

catequistas ou sacerdotes se ocupam dessa atribuição, normalmente em hora final dos trabalhos escolares, uma ou duas vêzes semanalmente. A propósito nadd há de uniforme ou rígido; são muitas as variações de Estado para Estado e de município para município.

A gratuidade da escola primária oficial, inclui em alguns casos o fornecimento de material escolar, e em certos casos o uniforme do aluno, para o que vários governos estaduais e municipais consignam nos respectivos orçamentos verbas que visam a estimular o desenvolvimento das caixas e cooperativas escolares, organizadas em colaboração por professôres, pais de alunos e amigos da escola.

A escola de nível elementar brasileira, conforme os dispositivos legais, tem por finalidade:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e o engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;

b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; e

c) elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

A Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, baixada em 1946, prescreveu essa unidade de objetivos para a generalidade das escolas do Brasil, admitindo a existência de um fundo comum de tradições, idéias e aspirações, que é mister resguardar, sem prejuizo da diversidade de experiências e possibilidades regionais resultantes de acentuadas diferenças locais, quanto a dispersão demográfica, meios de comunicação, recursos financeiros etc., visando, destarte, uma "unidade nacional de conteúdo" através das diversidades regionais de forma e de estrutura dos sistemas escolares.

Do mesmo passo, consoante recomendação legal, deverá o ensino atender a diversos princípios, a saber:

a) desenvolver-se de modo sistemático e gradua do, segundo os interêsses naturais da infân cia;

b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discentes;

c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;

d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;

e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;

f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.

Sabemos como não é fácil cumprirem-se, na plenitude, êsses princípios nas escolas das diferentes Unidades Federadas, que não apresentam, na sua generalidade, condições para que êles se exercitem cabalmente. Êles significam ideais a atingir, objetivos a perseguir: valem, é certo, mais como recomendação. Assim é que, em tese, a escola elementar brasileira busca efetivar os princípios contidos nos itens "d" e "f" e se esforça por alcançar os demais, isto porque os itens "a", "b" e "c" têm fundamentação psicológica que só escolas organizadas cientificamente, com riqueza de recursos pedagógicos e entregues a professôres e orientadores muito capazes, poderão concretizá-los. No tocante ao item "c", constitui, realmente, um objetivo geral desejado por todos os educadores, mas não tem sido tarefa simples fazer que a escola reflita a realidade do ambiente. Elas sofrem, é verdade, a realidade do ambiente, as influências sócio-culturais da área a que servem, mas não estão por ora ajustadas a essa realidade. Existe ainda muito de artificialismo, de imposição rígida de padrões uniformes desligados da continência ambiental da escola, que funciona como modêlo feito para uma classe, e por isso não se ambienta devidamente.

Somos levados a crer que tal fato não ocorra tão sòmente com relação ao Brasil; outros países certamente sofrem imposições semelhantes. Verdade é que várias experiências em Estados diferentes têm evidenciado o desejo de os administradores educacionais exercitarem um tipo de escola mais adequada à realidade sócio-econômica da região, cabendo registrar aqui as proveitosas realizações dos Estados do Rio de Janeiro,

Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco e São Paulo, com suas "escolas típicas rurais", "grupos escolares rurais" e " escolas-granjas". Significam tentativas de esfôrço organizado, visando à organização de escolas de acôrdo com a concepção do ensino regional, pretendendo, ao lado da educação elementar básica dos educandos, sua iniciação agrícola por métodos racionais. Observadas as características e possibilidades da região, essas escolas possuem horta, jardim, pomar, pequeno campo de cultura, criação de pequenos animais domésticos, apiários, criação do bicho da seda, além de instalações para a prática de pequenas indústrias rurais e artes populares. Trabalham nessas escolas professôres normalistas que ainda possuem curso especializado, e têm assistência de técnicos dos órgãos oficiais próprios, ensejando larga participação ativa dos discentes nas lides agrícolas da escola.

Exceção feita a esforços dessa natureza com relação à escola primária de certas áreas rurais em que se patenteia maior vitalidade de objetivos e de conteúdo, mais dinamismo no ensino e certa iniciação no trabalho, e de outra parte, as escolas mais bem aparelhadas dos centros urbanos onde se pode contar com mestres de formação pedagógica, exercitando, portanto, melhores técnicas didáticas, a nossa escola primária é ainda agência social muito débil, incapaz de influenciar na fisionomia da comunidade, concorrer para seu soerguimento, destinada que está, em tese, a fazer pouco mais que obra de alfabetização, apesar de lhe estar prescrito oficialmente um curso de cinco séries; incapaz de fixar o discipulado por um tempo útil; com um sucessivo desdobramento em turnos nas grandes cidades; com elevados efetivos de classe (não grupados cientificamente); com um ensino marcadamente teórico e verbalista; parcamente equipada e servida em grande parte ainda por elementos leigos, notadamente a escola mantida pelas Municipalidades na hinterlândia onde não permanece o professor diplomado.

É de se registrar que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em trânsito no Congresso, consigna o princípio da obrigatoriedade para as crianças de sete a doze anos, e, prevendo também a possibilidade de estendê-la aos menores de treze e quatorze, repete a compulsão às empresas agrícolas e industriais quanto à manutenção de ensino primário gratuito, e estabelece que os programas escolares abran

gerão práticas elementares de trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo.

Em síntese, a escola pública não goza de prestí - gio social: a ela vão ter os filhos do campônio, do operário, do funcionário modesto. Ao passo que a escola particular é seletiva: sua clientela é constituída dos meninos e meninas cujos pais podem pagar, e, por isso podem escolher. A escola particular pràticamente não existe nas áreas interiores; loca liza-se nas cidades, destinada especialmente à preparação para o ingresso no curso ginasial (1º ciclo da escola secundá - ria), após um curso primário de três séries seguido de uma orientação específica nas matérias e assuntos previstos para o denominado "exame de admissão" aos ginásios, à sombra dos quais, inclusive, se instalam essas escolas primárias que, são, assim, "sementeiras" daqueles.

Nesse sentido, as escolas públicas dos centros ur banos conseguem oferecer um currículo mais variado e extenso, utilizando professorado com preparação pedagógica, e dispondo de mais uma e até duas séries (4ª e 5ª) que as primeiras, inclusive porque, em tese, sua clientela não dispõe de recursos e oportunidades para o prosseguimento dos estudos.

2. Administração e organização da escola primária.

Preceitua a nossa Constituição que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" e que "a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios" esclarecendo que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país, nos estreitos limites das deficiências locais".

Assim, pois, quanto à dependência administrativa o ensino primário é mantido pelos poderes públicos - União , Estado e Município - e também por particulares, já que é livre à iniciativa dêstes. Em cada Estado (20), Território Federal (4) e no Distrito Federal os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formam, teòricamente, um só sistema. Dizemos que só "teòricamente" porque assim o recomenda a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, que prevê para cada uma das Unidades Federadas do país "um só sistema com a devida unidade de organização e direção".

Não há, em verdade, unidade de direção no sistema educacional como um todo em cada Estado, uma vez que essa implica em unidade de diretrizes, de pensamento e de ação, si - nergia de esforços envolvendo a um tempo o sistema de escolas estaduais e municipais. Não se encontra uma formulação clara e consciente da filosofia dos nossos sistemas educacionais nem o emprêgo de técnicas correspondentes, vitalizando orgânica - mente todo o aparelho educacional na área geográfica de cada Estado. Os sistemas escolares mantidos pelos governos estaduais possuem direção e organização próprias, enquadradas numa estruturação de órgãos administrativos e técnicos cuja característica é a hiper-centralização formal e esterilizadora, com um conceito de progresso educacional ainda inteiramente afinalístico e sem uma teoria cultural de propósitos de nossa escola coerente com a estrutura social a que serve.

Ao lado dos sistemas estaduais, existem, em cada Estado, os sistemas escolares municipais, diferentes em configuração de órgãos, em número de escolas e qualidade do pessoal docente, orgânica e funcionalmente desligados do sistema de escolas mantido pelo govêrno estadual. Mantém, entretanto, grande uniformidade com o do Estado, no que se refere a programas, organização de classes, métodos e processos, padrão de provas de verificação do aproveitamento escolar, período letivo anual e diário, etc., com escolas qualitativamente inferiores àquelas em conseqüência da escassez de recursos financeiros e técnicos das Municipalidades.

A escola municipal mantém, assim, com a escola estadual muitos pontos de contacto, especialmente do ponto de vista da filosofia legal. O que não se verifica é a existência de necessidade de articulação funcional, de coordenação de diretrizes e esforços, de planejamento conjunto e sinergia de ação no emprêgo de recursos financeiros e técnicos, na fixação de normas e objetivos harmônicos entre os govêrnos da União, dos Estados e Municípios. Em tese, cada qual, notadamente o Estado e o Município, que são os responsáveis pela manutenção do sistema de ensino primário (a ação do govêrno federal é apenas de caráter supletivo) age para seu lado, ao jeito de "one side game", e, quando assim não sucede é por simples inspiração pessoal de alguns administradores educacionais.

Os Estados, como se disse, têm cuidado principal-

mente do ensino primário, seguidos do esfôrço sempre crescente dos Municípios. Em 1951, dos 4 milhões e quinhentos mil alunos de matrícula geral das escolas primárias brasileiras, 2 milhões e setecentos mil eram das escolas estaduais, 1.300.000 das municipais e 500 mil das escolas particulares.

Para atender à manutenção e ao desenvolvimento de ensino, utilizam os governos estaduais uma super-estrutura de órgãos administrativos e técnicos, centrais e regionais, que têm variado em quantidade, tipo e objetivos, conforme as diferentes épocas, aumentados e especificados cada vez mais nas duas últimas décadas.

Não há uma estruturação de órgãos igual em tôdas as Unidades Federadas e para todos os Municípios, diante das diferenciações de vária natureza que caracterizam os respectivos sistemas, indo desde o mais rudimentar conjunto de poucas escolas primárias de um município, sem nenhum órgão coordenador do ensino ou sequer autoridade inspetora, até as amplas estruturas administrativas das Secretarias de Educação e Cultura, da maioria dos Estados, cada qual contando com Departamentos, Serviços, Superintendências, Divisões, Secções e Inspetorias de Ensino, etc. No que concerne ao ensino primário os sistemas estaduais mais evoluídos contam com um Departamento coordenador da Educação Primária, além de órgãos específicos de pesquisas e orientação pedagógica, de testes e medidas, de saúde escolar, de estatística educacional, de pessoal do ensino primário, de ortofrenia, de serviço social escolar, de organização e inspeção, etc.

Também algumas Prefeituras Municipais de certos Estados mais desenvolvidos estão começando a estruturar órgãos controladores do ensino em Geral, e pois, também, do ensino primário, tais as ampliações que se vêm verificando, especialmente em decorrência da prescrição contida na Constituição, segundo a qual os Municípios, do mesmo passo que os Estados, deverão aplicar anualmente nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A grande maioria, porém, dos Municípios, embora mantendo escolas, não conta com órgãos próprios de coordenação; o comum é a existência de um funcionário burocrata, ou o secretário do Prefeito, ou mesmo um fiscal da tributação, responsável pela simples atestação do exercício dos professôres e arrecadação dos mapas ou boletins de estatística escolar, ou, noutros ca-

sos, já um inspetor de ensino municipal, com função fiscalizadora mais que de orientação técnica do ensino.

Considerada a míngua de recursos financeiros destinados ao ensino pela generalidade dos Municípios, reduzido é o número dos que dispõem de pessoal técnico orientador e de professor diplomado na regência das escolas; a prevalência é do elemento leigo, sujeito, inclusive, às influências da política partidária dominante que decide, na maioria dos casos, da localização da escola e da nomeação do professor, em desapreço a qualquer critério científico de seleção.

Mais pobremente equipada, e instalada em piores condições que a do Estado, a escola mantida pela Municipalidade não pode oferecer mais riqueza de ensino nem maior eficiência. Bem ao contrário, pois. Entretanto, essa é a escola de penetração, a do alto sertão e da longínqua restinga, desservida de rodovias e de recursos de civilização: é a escola desbravadora. E seu dirigente é a modesta professôra não diplomada, ali nascida, ali vivendo com sua família, e que numa sala da sua própria casa ensina o que sabe aos meninos da redondeza. Faz, assim, obra de pioneirismo.

A despeito das deficiências de organização dessa escola, tudo que nela ainda se faz é obra da mestre leiga, cheia de boa vontade, que reparte com as crianças o que sabe. E diante da gigantesca massa escolarizável do Brasil, não dispondo de mais vultosas somas para substituir da noite para o dia essa escola por outra de mais alto padrão pedagógico, não podemos dispensar ainda nas zonas interioros êsse tipo de escola nem êsse professor. A má escola é, afinal, ainda, de certo modo, uma escola. E não se podendo fazer melhor escola fazemos, no interior, aquela que é possível, embora reconheçamos as suas debilidades.

Os reconhecidos "handicaps" contra o bom funcionamento da escola municipal são em boa parte atenuados, senão mesmo compensados, pelo "habitual ajustamento psicológico do docente à comunidade", como muito bem o assinala o Prof. Jayme Abreu, em "O sistema educacional fluminense", 1955. Com efeito, é altamente forte a relutância do elemento diplomado em aceitar escola nas zonas interiores, longínquas e de difícil acesso.

Por isso, nem mais nem melhor podem fazer as Municipalidades, que já demonstram um grande esfôrço em contribu-

ir para a gigantesca tarefa de educação primária à população em idade de a receber. São escassos os recursos com que têm de atender a diversos serviços de interêsse público, tais como rodovias, calçamento, água, esgôto, iluminação pública, difusão cultural, educação, etc.

Tomando-se o exemplo de uma Unidade da Federação - o Estado do Rio de Janeiro -, que bem representa a média das situações brasileiras, notamos que a arrecadação de impostos em 1952 apresentava os seguintes índices percentuais, conforme as três esferas administrativas do poder público:

Estado	44%
União	36%
Município	20%

Essas taxas retratam flagrantemente a exigüidade de recursos financeiros do Município que, realmente, não pode exibir melhor padrão de escola que a referida anteriormente.

Felizmente, em casos menos freqüentes, poderá haver escolas dêsse padrão mantidas pelos Estados, porque êstes já dispõem de maiores recursos e de uma experiência educacional maior, comparados aos dos Municípios. Por isso, apesar de haver elementos sem preparação profissional-pedagógica na regência de escolas estaduais das distantes áreas rurais, é bem melhor o teor qualitativo das escolas dos Estados que contam com maior percentagem de professôres diplomados e melhor qualificado é o pessoal dos serviços técnicos, inclusive da inspeção escolar, para o que vários Estados selecionam elementos do melhor padrão pedagógico, havendo nalgumas Unidades da Federação quadros de carreira do pessoal da inspeção em que um professor-adjunto de uma escola pode passar a diretor, depois inspetor escolar e finalmente delegado de ensino numa região escolar, tudo através de concurso. Outros Estados dispõem de técnicos de educação para as tarefas de planejamento, pesquisa e orientação pedagógica, exercendo outras vêzes a função de supervisor, chefe de inspetoria de ensino ou de distrito educacional.

Variam os critérios de provimento dos cargos de direção de escolas oficiais, podendo prevalecer o concurso ou o comissionamento, com exigência ou não de curso de administração escolar, sendo que em muitos casos tais escôlhas obedecem ao critério pessoal da autoridade escolar ou do chefe político.

O contrôle do ensino primário de iniciativa privada é feito pelos Estados, que nem sempre, todavia, exercem maior vigilância ou orientação sôbre o mesmo, senão quanto ao cumprimento de algumas exigências de padrões mínimas para instalação e obtenção de informações estatísticas, devendo registar-se que mesmo quanto a êsse aspecto nem sempre os Estados conseguem obter totalmente êsses dados, face às deficiências de pessoal ou órgão com tal incumbência e às dificuldades de transporte e comunicações em zonas mais distantes. Sintetizando, podemos dizer que o ensino primário estadual é mais rico em conteúdo educativo e mais eficiente do ponto de vista didático do que o ensino municipal e particular, em virtude de melhores condições de instalação, preparo do professorado, equipamento, material didático e assistência técnica.

De igual modo, o custo do ensino estadual é maior que o do municipal, em decorrência de melhor remuneração ao pessoal docente e técnico, melhores instalações e equipamentos, maiores despesas com edificações escolares, locação e conservação de prédios, aquisição de áreas para construção etc.

As nossas escolas ministram cursos de extensão variável - 2, 3, 4 e 5 anos - conforme as condições "de fato" das regiões que tanto se diversificam nos 8.513.844 quilômetros quadrados que constituem a área territorial brasileira. A lei geral que disciplina o assunto estabeleceu que o ensino primário abrange duas categorias de ensino: a) o primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, em dois cursos sucessivos - o elementar, de quatro anos ou séries, e o complementar, de um ano, em prosseguimento àquêle; b) e o primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos, em um curso - o supletivo - de dois anos ou séries.

O cumprimento fidedígno dessa prescrição legal está na dependência das condições econômicas da população, da capacidade financeira dos governos e dos recursos técnicos da escola. Nas áreas rurais, interiorizadas, em face do baixo nível econômico de família, as crianças cedo abandonam a escola, sem que obtenham um domínio estável da cultura mínima elementar representada pelo terceiro ano da escola primária. Nas áreas urbanas de maior desenvolvimento, onde as escolas inclusive oferecem melhores condições de nível social, torna-se então possível o curso completo de quatro séries, e até mesmo cinco séries em algumas Unidades Federativas. Pa-

ra se ter uma rápida impressão de como varia a extensão do ensino, saiba-se que, para 27.770 unidades escolares existentes em 1933, contavam-se 679 com o curso de 1 ano ou período, 2.375 de 2 anos, 14.395 de 3 anos, 6.445 de 4 anos e 3.876 de 5 anos; e, em 1948, das 47.480 unidades, 20 apenas eram de 1 ano de curso, 1.008 de 2 anos, 23.757 de 3 anos, 16.454 de 4 anos e 6.241 de 5 anos. Continua a nossa escola a se caracterizar pela existência de um grande discipulado nas séries iniciais. As matrículas pelos 5 anos se distribuem da seguinte forma: 55% no 1º ano ou série; 24% no 2º; 14% no 3º; 6% no 4º e 1% no 5º.

No que concerne ao currículo, verifica-se grande uniformidade quanto às matérias que o constituem, estando previstas legalmente a linguagem (oral e escrita, composição, gramática, literatura), matemática elementar, estudos sociais (geografia, história, economia regional), ciências físico-naturais, desenho, trabalhos manuais, educação física, música e canto; na última série (5ª) incluem-se noções de economia doméstica e de puericultura para o discipulado do sexo feminino. Cada Estado, Município e particular estabelece o conteúdo dos programas de estudos por série e disciplina.

Se considerarmos, na melhor conceituação, o currículo como o conjunto de tôdas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola, e não simples discriminação de matérias por série e conteúdo de programas escolares, concluiremos, de imediato, que a nossa escola está ainda muito longe de atingir essa plenitude. No estágio em que se acha a nossa escola, seu currículo é ainda tìpicamente tradicional. Prevalece o "currículo por matéria", em que grande parte do ensino não tem significação, por isso que alheio aos interêsses e preocupações das crianças: a matéria, e não a criança, é centro da vida escolar, quando o inverso justamente deveria ocorrer.

As matérias são lecionadas de modo formal, isoladamente, segundo esquemas, tendo em vista "pontos" do programa, sem nenhum sentido para as crianças, em desacôrdo com o espírito sincrético e globalizador destas. Ressalve-se que em escolas de melhor padrão, procuram os professôres utilizar essas disciplinas simultâneamente, globalizando o ensino, correlacionando as matérias, o que é comum na série inicial, além do que já se observa com os "estudos sociais", em que certas matérias constituem uma síntese.

Normalmente os programas são pré-estabelecidos pelos órgãos centrais da administração do sistema educacional, ponto por ponto, com obrigatoriedade de execução integral em tôdas as unidades escolares, rurais e urbanas. Por sua vez também os horários são pré-fixados pela direção da escola ou pelas autoridades dos órgãos oficiais. E como o horário letivo diário integral é de quatro horas e meia de atividades, das quais devem ser descontados trinta minutos destinados à recreação espontânea, não oferece a escola reais oportunidades de maior eficiência quanto à aprendizagem. E êsse período diário está, nas grandes cidades, cada vez mais se reduzindo com o funcionamento das grandes escolas em dois turnos, o que já é comuníssimo, e até em três e, em certos casos mesmo, em quatro turnos, diante da insuficiência quantitativa de prédios e alojamentos escolares para atender à sempre crescente clientela que procura a escola.

Essa difícil contingência está tornando gravemente ineficiente a nossa escola, que, concentrando seu maior esfôrço no fornecimento das técnicas básicas, de leitura, escrita e cálculo, tem escassos objetivos de formação. Mesmo quanto ao domínio dessas técnicas rudimentares, o ensino elementar é débil e sem turnos. De outra parte, essa rotina apressada está determinando considerável prejuízo para o cumprimento das finalidades educativas e dos processos pedagógicos da escola. O problema está preocupando sèriamente os administradores educacionais e chefes de govêrno. A questão tem-se tornado mais aguda nas últimas décadas especialmente em decorrência do intenso rítmo de industrialização por que passa o nosso país, o que tem determinado maior concentração humana nas grandes cidades e sua periferia, seja com a chegada de novos imigrantes que nos procuram, seja em conseqüência dos deslocamentos internos contínuos, em busca dos grandes centros.

Assim, pois, a nossa escola primária transformou-se num simples centro de aprendizagem de matérias curriculares, sem consciência da extensão de suas funções, como agência social. Também a comunidade não parece esperar dela mais do que isso. Daí, porque, nas zonas rurais, satisfazer-se com um curso até 2ª série, no máximo 3ª, uma vez que não vêem os pais em que e como os filhos exercitarem e aplicarem os conhecimentos adquiridos, inclusive os rudimentos da leitura, escrita e cálculo. "Por outro lado, as populações ur-

banas passam 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 çultural e moral das gerações em crescimento, para a vida. Uma vez tendo êsse caráter simplesmente mediativo, quanto mais rápido e simples fôsse, tanto melhor" (J. Roberto Moreira, - "O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 56).

3. Rendimento e custeio do ensino primário.

O quadro bosquejado até aqui pode ser confirmado objetivamente quando apreciamos o rendimento que apresenta a nossa escola popular, de grau elementar. O rendimento didático em si não é animador, muito embora os dados estatísticos constituam resultados de práticas diversas utilizadas na medida dêsse rendimento nas várias Unidades Federativas, onde, de igual modo, diferem os programas e seus níveis de desenvolvimento. Com efeito, não dispomos ainda, senão em casos isolados de uma ou outra Unidade, de provas construídas cientìficamente, destinadas à verificação do aproveitamento dos alunos das escolas primárias.

Para uma matrícula geral de 4.495.031 em 1951, tivemos apenas 291.887 conclusões de curso. Se observarmos o fenômeno segundo a localização das escolas, veremos que 191.729 conclusões de curso ocorreram nas áreas urbanas, 28.820 nas sedes distritais e 71.340 nas zonas rurais. Quanto à dependência administrativa, assim se distribuíram essas conclusões: 194.624 nas escolas estaduais, 47.789 nas escolas municipais, 49.470 nas particulares e 4 em escolas federais.

Em recente estudo, afirmava o Professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos : "Em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressam em determinada época na 1ª série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4ª série, isto é, 15%", (em nota preliminar ao trabalho do Prof. Kessel, já citado), sendo de destacar-se que nas escolas mantidas pelo govêrno do Estado de São Paulo esta taxa já atinge 50%.

Estudando uma geração de 1.204.477 crianças matriculadas pela primeira vez (alunos novos) em 1945, na primeira série, o Prof. Moysés Kessel (trabalho citado) notou que 104.348 antes de um ano abandonaram a escola, 62.607 obtiveram aprovação ao fim de um ano de estudos, 587.731 não lograram aprovação na 1ª série, embora houvessem nela permanecido, em alguns casos, até dez anos; apenas 220.142 conseguiram aprovação nessa série; os demais, levaram de 2 a 5 anos para obter promoção à série seguinte. Assim, apenas cêrca de 18% seriam de semi-alfabetizados e aproximadamente 57% nem sequer conseguiram a semi-alfabetização (587.731 + 104.348). Dessa população escolar estudada, 152.321 crianças permaneceram na escola duran

te 2 anos, sendo que, dêsses 101.064 conseguiram aprovação na 1ª série contra 39.257 que aí não alcançaram aprovação, e tão sòmente 12.000 a obtiveram na 2ª série. Permaneceram três anos sob a ação escolar 111.400 crianças, das quais apenas 19.198 obtiveram aprovação na 1ª série, 40.275 na 2ª, 21.927 na 3ª. Permaneceram quatro anos na escola 143.546, das quais apenas 7.068 alcançaram aprovação na 1ª série, 43.010 na 2ª, 42.695 na 3ª e 50.773 na 4ª. Permaneceram cinco anos na escola 125.513 crianças, sendo que dessas, 205 lograram aprovação na 1ª série, 8.892 na 2ª, 28.380 na 3ª, 85.440 na 4ª e 2.596 na 5ª.

Ainda de acôrdo com os estudos do Prof. Kessel, os números que se seguem identificam a última aprovação alcançada por série pelas 1.204.477 crianças estudadas:

Última série em que foi obtida aprovação	Números absolutos	Números relativos
Nenhuma	587.751	4.881
1ª série	220.142	1.828
2ª série	105.140	873
3ª série	103.044	1.500
4ª série	180.815	1.500
5ª série	7.605	63
Total	1.204.477	10.000

Uma congérie de fatôres ocasionam não só a repetência quanto os altos índices de evasão escolar, sendo de ressaltar-se os seguintes: condições desfavoráveis de saúde do aluno, baixo nível econômico e cultural da família, deficiência de material didático, ineficácia de métodos adotados, prédio e instalações inadequados, classes com elevados efetivos, falta de assistência técnica ao professorado, redução do período letivo anual e do horário letivo diário com o desdobramento sucessivo em turnos de funcionamento nas escolas dos centros urbanos maiores.

Aspecto não menos grave do nosso ensino primário, é a insuficiência da capacidade da rêde escolar face às necessidades da clientela escolarizável.

É de se reconhecer que está crescendo lentamente a

nossa rêde escolar primária, como ilustra o quadro abaixo.

ENSINO PRIMÁRIO GERAL

Matrícula geral no período de 1871/1953

Anos	Número de alunos	Anos	Número de alunos
1871	138.232	1935	2.574.751
1872	139.321	1936	2.749.090
1873	164.171	1937	2.910.441
1874	172.527	1938	3.108.176
1875	172.802	1939	3.205.753
1876	134.422	1940	3.302.857
1882	209.374	1941	3.347.642
1883	221.950	1942	3.336.225
1884	232.598	1943	3.313.184
1889	258.802	1944	3.377.151
1907	638.378	1945	3.496.664
1920	1.250.729	1946	3.704.210
1927	1.783.571	1947	4.403.444
1928	2.052.181	1948	4.794.823
1929	2.057.616	1949	4.926.066
1930	2.084.954	1950	5.240.142
1931	2.020.931	1951	5.350.401
1932	2.071.437	1952	5.524.362
1933	2.221.904	1953	5.601.426
1934	2.408.446		

Notas: I. A partir de 1951, os dados são provisórios.

II. O ensino primário geral compreende o ensino pré-primário (maternal e infantil), o ensino primário fundamental (comum e supletivo) e o ensino primário complementar.

III. Êste quadro foi fornecido pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério.

Considerando justamente a imperiosa necessidade de ser ampliada a rêde escolar do país, consignou a nossa Constituição a obrigatoriedade de a União aplicar anualmente "nunca menos de 10%, e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino". E, para o desenvolvimento dos sistemas es-

caduais de educação, a "União cooperará com auxílio pecuniá - rio, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respec tivo Fundo Nacional". Estabeleceu, de igual modo, aquêle diploma legal que a União impõe o dever de difundir a educação em todo o território nacional, estendendo os seus recursos, em caráter supletivo, nos limites das deficiências locais.

Malgrado o pesado encargo da grande clientela a educar, está o Brasil despendendo elevadas somas com o ensino em geral. Com efeito, com referência a 1951, estávamos despendendo 2,5% da renda nacional (gastos públicos e despesas do ensino particular) com a educação, percentagem essa altamente significativa, se tivermos em conta que em 1948 os Estados Unidos, o mais rico país do mundo, com mais de 60% da população vivendo nas cidades e recursos plenamente desenvolvidos, gastavam 2,9% da renda nacional com a educação. Excluídas as despesas do ensino particular, ainda assim a nossa despesa pública com a educação em 1951 alcançou 2,1% da renda nacional.

Em 1951, as três órbitas do Poder Público despendiam com o ensino primário Cr$2.868.000.000,00, sendo Cr$..... 2.400.000.000,00 dos Estados, Cr$ 451.000.000,00 dos Municípios e Cr$ 16.000.000,00 da União, ao passo que os gastos particulares eram de Cr$ 117.000.000,00, isto é, menos de 5% do dispêndio público. Em 1940, os gastos públicos com o ensino primário fôram de Cr$ 684.000.000,00, ao passo que em 1952 eram de Cr$ 302.000.000,00.

Releva notar que o maior esfôrço financeiro público é justamente destinado ao ensino primário. Em 1951, para Cr$ 2.868.000.000,00 gastos com o ensino primário, tínhamos Cr$.... 1.600.000.000,00 para o ensino médio e Cr$ 944.000.000,00 para o ensino superior.

No mesmo ano, era de Cr$ 446,00 o custo do aluno-ano no ensino primário, sendo que no ensino médio era de Cr$..... 2.941,00 e, no ensino superior, Cr$ 10.048,00, conforme os estudos de Américo Barbosa de Oliveira, em "O ensino, o trabalho, a população e a renda".

A partir de 1946, têm crescido de muito os gastos da União com o ensino primário em conseqüência do programa de construções escolares, aperfeiçoamento de professôres e educação de adolescentes e adultos. Assim é que 75% dos recursos do "Fundo Nacional do Ensino Primário", instituído em 1942, são

administrados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, visando a estender a rêde escolar primária, mediante um programa de construções escolares, aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e equipamento das escolas. Os restantes 25% dos recursos do referido "Fundo" são administrados pelo Departamento Nacional de Educação do mesmo Ministério para atender ao problema de incentivar a alfabetização de adolescentes e adultos.

Desde que se iniciou, em 1946, o plano de edificações escolares para a zona rural, foram concluídas até agora 6.927 obras das 7.861 programadas, totalizando 9.332 salas de aula entre grupos escolares (2.409) e escolas rurais (6.923), estas, contando com residência para a professôra. Incluem-se no total de prédios construídos, 56 Escolas Normais Rurais. O programa federal de cooperação financeiro executado pelo Ministério, com a colaboração das diversas Unidades Federadas, mediante acordos próprios, vem apresentando apreciáveis resultados, por isso que amplia a capacidade da rêde escolar.

Alguns Estados, independentemente da concessão de auxílio federal, têm realizado significativos esforços no mesmo sentido, sendo de destacar-se o Estado do Rio de Janeiro cuja administração, no período de 1951 a 1954, totalizou cêrca de 1.000 salas de aulas novas nos prédios escolares de ensino primário construídos.

Vem, de igual modo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolvendo desde 1946 um grande programa de aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e normal, por meio de distribuição de bôlsas de estudo, em cursos e estágios, a professôres primários no trabalho de classe; de preparo de orientadores de ensino rural, de professôres para jardim de infância, de professôres para débeis mentais e desajustados, surdos-mudos, cegos etc., e a de professôres de curso normal; de aperfeiçoamento de supervisores de ensino e funcionários técnico-administrativos das Secretarias de Educação dos Estados e Territórios, e de professôres de ensino primário com exercício nas Escolas de Aplicação anexas a Escolas Normais. Êsse plano prevê ainda a concessão de auxílios para a realização de cursos em vários Estados.

Por outro lado, pretendendo ampliar a rêde de ensino primário destinado a adolescentes e adultos, foi instituí-

da em 1947, no Departamento Nacional de Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos que logo naquele ano instalava dez mil classes atendendo a 445.509 alunos. A Campanha compreende uma série de medidas conexas de ordem administrativa, técnica e social, umas visando à cooperação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, outras à coordenação de esforços por parte de entidades particulares e paraestatais.

Da exposição até aqui feita, ressalta a conclusão geral de que várias disposições legais revelam a preocupação dos administradores em tôrno das medidas capazes de possibilitar maior ampliação da rêde do ensino primário, seja quanto aos artigos da Constituição que contêm prescrições relativas à obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, e outras referentes à aplicação de renda resultante dos impostos arrecadados, seja, por outro lado, quanto a leis e decretos especiais que disciplinam a utilização de tais recursos. Viu-se, igualmente, como é elevada (2,5%) a percentagem dos gastos totais com a educação, considerada a renda nacional.

Começamos a perceber, à luz de vários estudos e levantamentos a respeito do assunto, que o problema do financiamento da educação -e nêle incluso o do ensino primário-, está a exigir melhor equacionamento. Apesar de serem elevados os dispêndios com o ensino e de estarem as três órbitas do poder público interessadas em promover a expansão do ensino, nota-se que não se verifica a êsse respeito uma eficiente conjugação de esforços firmados numa formulação coerente de propósitos. Ao contrário, percebe-se francamente a dispersão e desagregação de esforços, servidas por uma hipercentralização e isolacionismo administrativos.

Para que se não desperdicem esforços e recursos, têm alguns educadores aventado sugestões pretendendo melhor forma para o financiamento da educação. Dentre outros, destacamos a do Professor Anísio Teixeira, atual diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que propõe que os recursos previstos para a manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente se constituem em fundos de educação, com administração especial e autônoma.

Assim, o Fundo Federal de Educação, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global irredutível a ser administrada pelo Ministério da Edu-

cação e Cultura, que funcionaria como um órgão autônomo, com normas próprias e grande flexibilidade e amplitude de ação. Também os Estados e os Municípios, por sua vez, administrariam os seus recursos - 20% de suas receitas tributárias - como fundos, respectivamente, estaduais e municipais de educação.

A fórmula prevê a separação de verbas de investimento e verbas de custeio, estabelecendo-se uma parcela de recursos para empréstimos escolares diversos. As escolas seriam municipais, custeadas pelos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal, integrando-se, por essa forma, os recursos de origem federal, estadual e municipal e ensejando um ajustamento das escolas às condições econômicas locais. O Estado não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado; do mesmo modo atuaria o govêrno federal, dando ao município o que êste e o Estado não pudessem oferecer com os seus exclusivos recursos.

O fundo municipal de educação seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do município; o ensino deveria custar, por aluno, o que representasse a aludida quota. "Essa quota-aluno responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professôres e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extra-classe e pelas despesas de empréstimos ou patrimoniais, na proporção que fôsse estimada mais adequada" (Anísio Teixeira, "Sôbre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", trabalho apresentado ao Congresso Nacional de Educação, Curitiba, janeiro de 1954). Isso constituiria a base, o "soalho" do sistema escolar municipal. O teto seria o que pudesse ser atingido com os "auxílios por aluno" do Estado e da União, êstes, concedidos uniformemente a tôdas as crianças de cada Estado e do Brasil em geral.

Constituído, assim, em cada município, o sistema de escolas primárias necessário às suas crianças, o Estado viria em seu auxílio cuidando da formação do magistério, dando assistência técnica e orientação ao município e concedendo-lhe o "auxílio-financeiro" por aluno, destinado a melhorar a qualidade do ensino. Sôbre êsses serviços, atuaria a União com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros, sistematizando e melhorando a ação dos Estados.

O ensino particular integraria o sistema público de ensino, "auxiliado por um sistema de bôlsas para alunos des - providos de recursos".

A administração do sistema compreenderia o Conselho Escolar Municipal, o Conselho Estadual de Educação e o Ministério da Educação e Cultura, organizado sob a forma de um Conselho, todos com os respectivos órgãos executivos. Os conselhos seriam conselhos de administração dos fundos de educação, com funções semi-legislativas de aprovar orçamentos e planos de trabalho, nomear os diretores dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que o Ministério seria o presidente do Conselho.

A aplicação dos fundos de educação seria firmada na melhor e mais equitativa distribuição pelas crianças e adolescentes, a serem atendidos em todos os níveis e ramos de ensino. "Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, o orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não ultrapassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material". "A quota-auxílio do Estado seria achada depois de abatidas do seu Fundo Estadudl de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado", conforme já foi descrito.

O plano do Professor Anísio Teixeira que ensejaria uma saudável descentralização administrativa da educação, tão reclamada, estimularia o interêsse e a responsabilidade dos líderes da comunidade numa real participação dos problemas de ensino e que possibilitaria uma efetiva e harmônica sinergia de esforços das três esferas do poder público, conta com o apoio de boa parte dos educadores brasileiros, embora muitos considerem de certo modo arrojado o esquema do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, então, poderia ser executado progressivamente em alguns Estados ou municípios.

4. O professor da escola primária

Problema intimamente ligado ao destino da escola primária é o do seu magistério, e que não está ainda resolvido a contento entre nós, muito embora tenha sido o nosso país um dos primeiros na América a criar escolas normais oficiais. É de se referir que data de abril de 1935 a instalação da primeira Escola Normal brasileira, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

Com efeito, o aumento das oportunidades de ensino primário supõe lògicamente um aumento correspondente ao número de docentes com que se há de contar, e de igual modo, a melhoria do padrão de sua formação.

Até 1954 contávamos com 835 escolas de preparação pedagógica, o que entretanto, não satisfaz às nossas necessidades, uma vez que seguramente 40% do professorado de escolas de nível elementar é constituído de leigos, isto é, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado. Em 1951, para 120.006 mestres do ensino fundamental comum, 55.123 não eram normalistas, o que confirma aquêle juizo generalizado.

Varia, conforme as regiões, a dominância ou não do elemento leigo no magistério primário. Nos Estados do Sul do país é mais baixa a percentagem de não diplomados, representando cêrca de 10%, sendo que no Estado de São Paulo não há pràticamente mestres sem o curso normal. Nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste atinge a 70 e 80% a quota dos mestres improvisados.

Nas escolas do interior, nas vilas e pequenas cidades prevalece o elemento leigo, notadamente nas escolas municipais, explicado o fato de um lado, porque os formados pelas Escolas Normais não querem deslocar-se de junto de suas famílias residentes nos centros urbanos para as localidades interiores, desprovidas dos recursos e atrativos oferecidos pelas cidades; de outro lado, a escassez de recursos dos governos municipais e de muitos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste impossibilita arcar com o encargo da preparação pedagógica; também os baixos salários pagos ao professor primário não estimulam seu interêsse de permanecer na zona rural.

Não só são insuficientes mas também mal distribuídas do ponto de vista regional as Escolas Normais. Nalguns Estados, como o de São Paulo, existem aproximadamente 20.000 diplomados sem nomeação. Noutros, só existem Escolas Normais nas capitais. Registe-se também que cêrca de 70% das Escolas Normais são mantidas por particulares, de ensino pago, com deficiente orientação técnica e fiscalização.

Atualmente a preparação profissional pedagógica de mestre da infância obedece, em linhas gerais, às recomendações contidas na "Lei orgânica federal de ensino normal", de janeiro de 1946, que serviu de modêlo às diversas Unidades Federadas do país. Estabeleceu êsse diploma legal a existência de dois ciclos de formação pedagógica: o primeiro, com a designação de Curso de Regentes do Ensino Primário, em quatro anos, após o primário; o segundo, denominado Curso de Formação de Professôres Primários, em três anos, após a conclusão do primeiro ou após a conclusão do 1º ciclo do curso secundário (ginásio) ou outro dêsse nível, feita a necessária adaptação ao curso ginasial, de quatro anos. Conforme haja conveniência, poderá o segundo ciclo ser feito em caráter intensivo, em dois anos apenas de estudos. O Curso de Formação de Professôres Primários é realizado nas Escolas Normais. O ensino normal é um ramo do ensino de grau médio. O seu discipulado é, na quase totalidade, do sexo feminino.

O Curso de Regentes do Ensino Primário é realizado nos Cursos Normais Regionais, e tem orientação variada conforme seja a região de atividades agrícolas, marítimas, pastorís, de mineração ou de indústria extrativa vegetal. Visa, destarte, a atender às diferenças de condição econômica das regiões, por uma preparação mais modesta, incluindo-se nêle disciplinas de cultura geral, iniciação científica e conhecimento de técnicas das "atividades econômicas da região". Os Cursos de Regentes têm-se localizado preferentemente em zonas de atividades agrícolas, tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de "profissionalização" do ensino primário. Pode-se notar pelo quadro seguinte que atinge a 172 o número de estabelecimentos incumbidos de preparação específica de mestres rurais, ou seja, 141 cursos normais regionais e 31 escolas normais rurais.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL EXISTENTES NO BRASIL

Estados	Instituto de Educação	Escola Normal	E.N. Rural	C.N.Regional	Total
1-Alagoas	1	4	3	-	8
2-Amazonas	1	5	5	1	12
3-Bahia	1	22	-	-	23
4-Ceará	1	25	11	-	37
5-Distrito Federal	1	9	-	-	10
6-Espírito Santo	-	15	-	1	16
7-Goiás	1	20	-	31	52
8-Maranhão	1	-	-	2	3
9-Mato Grosso	-	5	-	-	5
10-Minas Gerais	1	135	1	5	142
11-Pará	1	3	-	2	6
12-Paraíba	1	7	1	7	16
13-Paraná	1	24	-	25	50
14-Pernambuco	1	22	1	17	41
15-Piauí	-	4	-	1	5
16-Rio G. do Norte	1	1	-	-	2
17-Rio G. do Sul	1	37	3	4	45
18-Rio de Janeiro	2	39	1	-	42
19-Santa Catarina	1	14	-	43	58
20-São Paulo	20	227	-	-	247
21-Sergipe	1	4	1	-	6
22-T. Acre	-	1	4	-	5
23-T. Amapá	-	-	-	1	1
24-T. Guaporé	-	2	-	-	2
25-Rio Branco	-	-	-	1	1
Total	38	625	31	141	835

Os Cursos Normais Regionais dispõem de um curso primário anexo para a prática docente. As Escolas Normais devem manter, com o mesmo objetivo, um grupo escolar; geralmente contam com um curso primário completo.

Assim, a Escola Normal é o estabelecimento de ensino normal que deve manter: uma escola primária, um curso ginasial e o curso de formação de professôres primários.

Além dêsses dois tipos de estabelecimento, prevê a referida lei federal, num terceiro - o instituto de educação - que deve possuir: um jardim de infância e um grupo escolar para observação e prática, o curso ginasial, o curso de formação de professôres primários, cursos de especialização para o magistério e cursos de administradores do grau primário. Sòmente os Estados e o Distrito Federal mantêm êsse tipo de estabelecimento de ensino normal.

Aos particulares tem cabido maior iniciativa na instalação de Escolas Normais, o que, aliás, se explica fàcilmente porque os proprietários de ginásios desejando contar com a clientela paga por mais alguns anos (3) pleiteiam a instalação de curso normal que funciona, assim, como que "anexo" ao curso ginasial, com o qual não mantêm nenhuma articulação funcional - pedagógica. São cursos autônomos em estrutura e objetivos e que no entanto estão a funcionar num mesmo prédio, com a mesma direção e quase igual organização. Os cursos normais teriam de ser propostos e propostos a um fim específico: o da formação profissional do professor primário. Desastradamente perderam o espírito profissional e de identificação pedagógica que, por excelência, os deveria caracterizar.

A instalação e o funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino normal dependem de autorização expressa dos governos estaduais que prevêm inspeção para os mesmos. De um modo geral, é muito precária qualquer ação fiscal e de orientação técnica exercida pelos poderes públicos junto de tais estabelecimentos, que funcionam tranqüilamente e vão diplomando professôres que irão reger especialmente escolas primárias oficiais. As Unidades que dispõem de maiores recursos técnicos e financeiros exercem melhor assistência e fiscalização aos estabelecimentos particulares. Essa fiscalização pelo poder público garante valor legal aos diplomas expedidos pelos particulares. Com ressalva das preferências para os diplomados locais de alguns Estados os diplomas têm validade em todo o território nacional; alguns Es-

tados e o Distrito Federal, entretanto, não admitem o ingresso nos quadros de seu magistério de diplomados por outras Unidades.

Considerando o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais; tendo em vista a existência de grande contingente de não diplomados na regência de tais escolas; e atendendo a que dois têrços da população total do país se encontram nas áreas rurais, onde o total de alunos matriculados não representa senão a metade do discipulado total do ensino primário, vêm os administradores públicos da educação, nestas duas últimas décadas, pensando em que se deveria dar aos professôres das áreas rurais uma preparação mais própria ao tipo de escola em que irão servir. É o movimento em favor da "ruralização do ensino" de que participam muitos educadores, contràriamente a outros que a ela se opõem, receosos de uma profissionalização de que se possa revestir o ensino primário. "As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do país", como o reconhece o Professor Lourenço Filho ("Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XX outº-dezº - 1953, nº 52).

Nesse sentido, é de se assinalar algumas experiências efetuadas e, de outra parte, o incremento que tem tomado a criação de Cursos Normais Regionais em algumas Unidades, notadamente no Sul do país. A primeira iniciativa de formação especializada de professor para a zona rural tivê-mo-la no Estado do Ceará, com uma Escola Normal Rural, em 1934, quando diretor geral do ensino dêsse Estado o Professor Joaquim Moreira de Souza. Essa Escola previu um curso normal de três séries, precedido de um curso intermediário de dois anos. Naquela Unidade existem presentemente 11 Escolas dêsse tipo.

Outra experiência mais ampla vem sendo realizada, com real proveito, a contar de 1948, no Estado de Minas Gerais, tendo como centro experimental a Fazenda do Rosário, no município de Betim, onde se instalou um Curso Normal Regional. Hoje, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural coordena, alí, o funcionamento de "cursos regulares de formação", de "treinamento", de "suficiência" e de "aperfeiçoamento" de mestres das escolas rurais, estaduais e municipais, conforme con

vênios celebrados entre as Prefeituras Municipais e o govêrno estadual.

Ensaio mais modesto, porém com o mesmo objetivo, vem sendo feito no Estado do Rio de Janeiro, com a instalação, no município de Cantagalo, de um "Curso Normal Rural", funcionando em regime de internato, com um curso intensivo de dezoito meses, dividido em dois períodos, com um mês de férias intercalado. Para ali, a partir de 1952, estão sendo encaminhadas, como bolsistas, moças das idades de 16 a 25 anos, provenientes das zonas rurais de municípios onde há carência de diplomados para a regência de escolas, obrigando-se, de uma parte, as interessadas, que antes são submetidas a uma prova de seleção ao nível da 5ª série primária, a servir ao Estado pelo prazo mínimo de cinco anos, em escolas rurais da área das respectivas procedências, e de outra parte, o govêrno estadual assegurando-lhes nomeação imediata. Prevê a organização, que, após cada ano de exercício docente, retornem as ex-alunas ao Curso, no período de férias, para um curso de revisão, no qual debatem as experiências de trabalho nas respectivas escolas rurais.

As experiências aqui referidas denotam profundo interêsse pela organização da vida rural do país, refletindo não só preocupações de ordem pedagógica mas também de caráter econômico-social.

Independente dessas realizações, vários Estados têm mantido vivo interêsse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente para as escolas rurais, com a organização de cursos especiais e de férias, podendo destacar-se as iniciativas do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

Com atuação de certo modo paralela a essas medidas oficiais visando à educação popular nas áreas rurais, foi instituída em 1952, no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural que objetiva a melhoria do nível técnico do magistério rural, a preparação de técnicos para atender às necessidades de educação de base, o estímulo à cooperação das instituições e dos serviços educativos do meio rural, a elevação dos níveis econômicos da população rural através da introdução, entre os rurícolas, de técnicas de organização do trabalho mais adiantadas e a melhoria dos índices educativos,

sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo. Sua atuação se processa por meio de Cursos de Treinamento de Professôres Rurais, Missões Rurais, Centros de Treinamento de Cooperativismo, Centros Sociais de Comunidade, Centros de Orientação de Líderes Locais, Centros de Treinamentos de Educadores de Base.

As providências visando a preparar mais adequadamente o mestre das escolas rurais, seja por meio de cursos de "treinamento" daqueles que já exercem seu mister, seja por meio de "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", são frutos da observação de que os diplomados, depois de sete anos de curso realizado em escolas normais citadinas, não manifestam maior interêsse em reger por tempo útil as escolas da hinterlândia. De outra parte, notam os responsáveis pela direção dos sistemas públicos de educação que a preparação feita nos "cursos normais regionais" e "escolas normais rurais", de 4 anos de estudos após o curso primário, é mais capaz de representar uma formação profissional do mestre que, ainda por muitos anos, satisfará aos objetivos do ensino primário popular das áreas rurais; ao passo que as Escolas Normais, que oferecem um curso de sete anos de estudos, começam a deixar de proporcionar uma formação profissional que se encerre em si, para constituir um degrau de ascenção intelectual cujo destino são as Faculdades de Filosofia e outras, com as quais se articulam imediatamente, em nível superior. Com efeito, o curso normal deve constituir um curso de profissionalização definida e não, como o está sendo nas "Escolas Normais", um curso de "formação geral de moças" quando deveria ser de "formação de professôres primários".

E a reação está-se fazendo ver por parte dos administradores do ensino que instalam cursos de treinamento de professôres e estimulam a criação de escolas normais rurais e cursos normais regionais, que, nos Estados do Sul, vêm despertando, inclusive, um saudável interêsse por parte dos particulares em instalá-los, quando na maioria das demais Unidades Federadas prevalece ainda a preocupação dos proprietários de colégios secundários de fazer funcionar "anexo" a seus ginásios e curso normal, que, perdendo o teor de profissionalização do mestre primário, se transforma num "mero liceu para moças", crítica que já em 1929 fazia das antigas Escolas Normais um dos líderes da educação nacional, Professor Fernando de Azevedo, e

que novamente se aplica a essas instituições destinadas à preparação pedagógica do nível elementar.

No que se refere aos "Institutos de Educação, estão êles apenas na Capital do país e num ou outro Estado, satisfazendo à finalidade de especializar e aperfeiçoar professôres primários e também de habilitar administradores escolares de grau elementar, ou seja, diretores de escolas, orientadores do ensino, encarregados de provas e medidas. Na restante maioria, não passam de Escolas Normais oficiais das capitais, mais bem equipadas e com melhor professorado que as de iniciativa privada: o título não corresponde à realidade de seus objetivos legais.

Cremos que talvez ainda por largo tempo haveremos de realizar um amplo programa de preparação do mestre rural em curso de nível médio abreviado, de 4 anos de estudos, seguido de aperfeiçoamento continuado, e também ainda por treinamento dos elementos leigos em exercício no magistério, pretendendo a elevação do seu nível intelectual e pedagógico.

Essa preparação do pessoal docente para as escolas primárias da nossa hinterlândia, se poderia fazer em "escolas normais de residentes", com material humano recrutado nas áreas rurais, em regime de bôlsas escolares, garantido pelo poder público o seu aproveitamento na própria zona de que procede, com a obrigação de aí servir por prazo mínimo de cinco anos. Teríamos por essa forma o professor da própria localidade, ajustado psicològicamente à sua comunidade, e mais barato, já que lhe poderíamos dar um padrão de vencimentos mais condizente com a sua vida. O regime de "alunos-residentes" possibilitaria um exuberante enriquecimento da experiência pessoal dos candidatos que viveriam, assim, em regime de comunidade de vida e de trabalho.

Para a instalação e o funcionamento das "escolas normais de residentes" poder-se-iam conjugar as vontades e os recursos financeiros e técnicos da União, Estado e Município, para a construção do prédio, aquisição do equipamento e remuneração do professorado, localizando-se cada unidade no centro de um grupo de municípios. Teríamos por essa forma despertado nos governantes a formação de uma necessária atitude de compreensão coletiva e de ação conjugada dos três poderes na solução de um problema a que todos êles estão legalmente obri

gados, mas que até agora não tem tido senão o sentido de ação isolada, estanque, dispersa, com lamentáveis prejuízos que acarreta tal distonia administrativa hipercentralizadora. Certo grupo de educadores brasileiros entende que grande parte da eficiência do sistema educacional geral depende dessa conjugação de vontades e recursos financeiros e técnicos e de uma progressiva descentralização administrativa.

De qualquer maneira, é quase unânime a observação dos administradores educacionais e especialistas em educação de que a preparação do nosso professor primário está a reclamar outra orientação que não a seguida atualmente.

III

SUMÁRIO

Da rápida tentativa de análise generalizada da escola primária brasileira e do seu magistério, considerando, inclusive, certos condicionamentos históricos, somos levados a consignar aqui um sumário dos conceitos gerais envolvidos nas observações feitas e juízos emitidos sem pretender, todavia, prognosticar as perspectivas futuras, tarefa que foge ao âmbito dêste trabalho.

1 - Do Descobrimento do Brasil (1500) até a República (1889) dominou a preocupação em favor da educação da elite; daí, a escassíssima expansão da rêde do ensino primário e reduzidíssimo interêsse pela formação profissional do mestre da infância em todo êsse longo período.

2 - Os novos ideais de vida social ditados pela abolição do trabalho servil e pelo advento da República, vão refletir-se fundamente na ação dos administradores que sentem em cheio a necessidade de medidas capazes de proporcionar o desenvolvimento de um sistema de escolas primárias destinadas às necessidades do povo.

3 - Apesar do empenho pôsto nessa emprêsa pelos administradores, diversos fatôres continuam a obstaculizar o gigantesco esfôrço do poder público em favor da educação popular: fraca densidade demográfica, extrema dispersão populacional, grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos Estados, grande extensão territorial do país, imensa variedade topográfica das zonas interiores, insuficiência de transportes e comunicações.

4 - Disposições legais disciplinam as características de obrigatoriedade, gratuidade e laicização da escola primária oficial que, em princípio, não admite a discriminação racial e econômica. Nem por isso, porém, goza a nossa escola popular do prestígio social que deveria envolvê-la. A escola particular, paga, é seletiva, tanto do ponto de vista econômico quanto na destinação de seus alunos que são preparados com vistas à escola secundária.

5 - Legalmente está fixado um curso primário elementar de 4 séries ou anos de estudo, sendo que o Distrito Fe

deral e alguns Estados oferecem a 5ª série. É baixo ainda o índice de escolaridade média, não tendo a nossa escola primária podido garantir, na maioria dos casos, período útil de permanência da criança na escola. A evasão escolar é determinada por uma congérie de causas, de ordem econômica, umas, de caráter pedagógico, outras, sobreelevando-se nas zonas rurais o fato de ser a criança convocada a auxiliar, nas lides agrícolas os pais que se satisfazem com a simples alfabetização dos filhos que, por outro lado não encontram, concluído o curso, em que e como utilizar o aprendido. Juntam-se a êstes, outros fatôres: padrões pedagógicos rígidos, escassez de material didático, falta de flexibilidade dos critérios de formação de alunos, ausência de senso pedagógico do mestre das escolas das áreas interiores, (onde prevalece o docente improvisado), caráter formal e verbalista do ensino, turmas com elevados efetivos de alunos impossibilitando maior eficiência do ensino, professor não ajustado psicològicamente à comunidade a que serve a escola etc.

6 - Embora contemos com cêrca de seis milhões de crianças matriculadas não temos escola para atender a nunca menos de dois milhões da população em idade escolar. As três órbitas do poder público - União, Estado, Município - empenham-se vivamente no sentido da extensão da rêde de ensino primário, devendo consignar-se que em 1951 os gastos com a educação em geral atingiram a 2,5% da renda nacional. A Constituição Federal preceitua que a União empregue 10% e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante da arrecadação dos impostos no desenvolvimento do ensino, do mesmo modo que prescreve ao govêrno federal cooperar financeiramente com os governos estaduais e municípais na ampliação do ensino primário, com recursos do respectivo Fundo Nacional. A partir de 1946 vem o govêrno federal executando grande programa de construções de prédios para grupos e escolas primárias rurais em todo o país, totalizando atualmente cêrca de 7 mil prédios que dispõem, inclusive, de residência para professôres.

Independentemente dêsse plano de cooperação financeira com os Estados e Municípios, para edificações escolares, também essas administrações promovem construções e locações de prédios escolares.

7 - A Carta Magna brasileira, estabelecendo, sob o

regime representativo, a Federação e a República, prevê a independência administrativa dos sistemas de ensino a serem mantidos pelos Estados e o Distrito Federal (capital do país). Igualmente, os Municipais organizam seus sistemas de ensino. Os Estados e Municípios cuidam precìpuamente do ensino primário. Essas administrações se caracterizam pela hipercentralização e isolacionismo, pela ausência de uma política de fixação de diretrizes e de conjugação de vontades e recursos financeiros técnicos, dos Municípios e Estados, na área geográfica de cada um dêstes últimos.

8 - Conforme a capacidade econômico-financeira dos Estados e dos Municípios, variam as estruturas administrativas e o padrão das respectivas escolas primárias que apresentam um currículo mais rico e extenso se se situam nas áreas urbanas, muito embora esteja decaindo ùltimamente a eficiência da escola urbana em face especialmente da multiplicação em turnos de funcionamento a que está sendo levada diante da falta de prédios em que alojar a clientela que aumenta ano a ano como conseqüência do intenso ritmo de industrialização por que passa o país, acarretando constantes migrações internas com destino aos centros urbanos.

A escola da hinterlândia é inferiormente instalada, equipada e dirigida, especialmente a mantida pelas Municipalidades. Os "handicaps" contra seu bom funcionamento são grandemente atenuados pelo ajustamento psicológico do seu docente à comunidade em que está inserida a escola.

A escola municipal mantém muitos pontos de contacto com a escola estadual, notadamente com referência à filosofia legal, guardando mesmo muita uniformidade do ponto de vista de organização (período letivo, ensino formal e livresco, programas, exames, organização de classes etc.).

9 - Nestes dois últimos decênios especialmente, verifica-se um grande interêsse dos administradores educacionais em favor da escola da zona rural, pretendendo melhor ajustá-la à fisionomia da comunidade local, incluindo, nessa política de ruralização do ensino, a preparação do professor primário. Vários Estados mantêm "escolas típicas" e "grupos escolares rurais", nos quais, ao lado do ensino comum, se exercitam atividades de iniciação agrícola. Representam tentativas de organização de escolas de sentido regional. Num Estado brasileiro chegou também a ser anunciada a orientação de certas esco-

las praianas com o sentido de ajustamento do ensino às atividades típicas do mar.

10 - Muito embora tenhamos sido os pioneiros, na América Latina, em matéria de criação de escolas normais, não resolvemos ainda a contento essa questão. Aproximadamente 40% do professorado em exercício nas escolas primárias é constituído de pessoal que não teve preparação adequada. Essa presença do docente improvisado varia conforme as regiões brasileiras, sendo bem reduzido nos Estados do sul do país. Não só são insuficientes em número quanto mal distribuídas, do ponto de vista regional, as escolas de formação de professor primário.

Considerando o desinterêsse do elemento diplomado de exercer o magistério nas zonas interiores, e, de outra parte, o baixo rendimento didático e social das escolas primárias, e de modo especial das escolas rurais, e atendendo à existência de grande contingente de não diplomados na regência de tais escolas, vêm os administradores públicos da educação estimulando a instalação de Escolas Normais Rurais e Cursos Normais Regionais, ensaiando-se nalguns o recrutamento dos candidatos na área rural de suas residências, os quais freqüentam o curso como alunos-residentes, sob o regime de bôlsas de estudos. Concluído o curso de quatro anos de estudos, ficam os beneficiados obrigados a exercer o magistério por certo prazo em escolas das zonas das respectivas procedências.

Tem-se, igualmente, promovido o treinamento, em cursos próprios, dos docentes leigos atualmente em exercício, visando, destarte, ao melhoramento de seu nível intelectual e pedagógico.

11 - Além das medidas que em cada Estado são postas em execução pretendendo melhor qualificação do magistério primário, mantém o Ministério da Educação e Cultura o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, dentre outras tarefas, há vários anos vem desenvolvendo intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e de pessoal técnico e administrativo do ensino primário de todos os Estados, através de cursos freqüentados sob o regime de bôlsas de estudo.

Visando a dotar êsse órgão técnico de meios adequados à pesquisa educacional em tôda a extensão do território brasileiro para o melhor cumprimento de sua tarefa precípua de es

tudos e da que lhe cabe em virtude de estar incumbido do aperfeiçoamento do magistério primário e normal, foram em dezembro último instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais, com os seguintes objetivos:

a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;

b) elaboração de plano, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

c) elaboração de livros de fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sôbre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres etc., afim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professôres de escolas normais e professôres primários.

Rio de Janeiro, abril de 1956.

Paulo de Almeida Campos