

UNIP3R
M699
P1

UNESCO

Informações sobre o ensino primário no Brasil, como contribuição para o volume sobre o Ensino Primário no Mundo, a ser publicado pela Unesco.

(Processo Inep 3883/55).

(Processo Inep 2388/50)

D^a Elza Rodrigues:

Aqui lhe envio duas cópias
e o material que me emprestei, pa-
ra atender à solicitação da Unesco.

O original e uma cópia já foram reme-
tidos à UNESCO, via aérea, a fim
de ganhar tempo. É o que de
melhor pude fazer, na situação dos
meus trabalhos aqui no Centro.

Em 12/7/56.

Robert Thorelli



INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (IBECC)
 COMISSÃO NACIONAL DE BIBLIOGRAFIA
 SÉDE: PALÁCIO ITAMARATY, Rio de Janeiro

27 dez. 1955

C.B.P.E.
 ENTRADA
 19 JUL 56
 No 421

Ilmo. Sr. Dr. Anísio Teixeira
 M.D. Diretor do I N E P
 NESTA

M. E. C.
 INSTITUTO NACIONAL
 DE
 ESTUDOS E REACTIVOS
 31 DEZ 1955
 C. B. P. E.

Do C. D. P. atenciosos
 D. Elva Rodrigues e
 Robert Morcia
 Cu. 21152

Prezado Senhâr,

Na qualidade de Secretária Geral da Comissão Nacional de Bibliografia do IBECC, tenho o prazer de encaminhar a V.S. cópia do ofício dirigido ao presidente desta instituição pelo "Centre d'Information du Département de l'Éducation" da UNESCO, enviando, para fins de revisão, documentação relativa a trabalho elaborado por aquela instituição de educação, sobre o ensino primário no mundo, compreendendo capítulo referente ao Brasil (Anexo I) e outros documentos (Anexos II a V) que instruem o mesmo.

Por se tratar de trabalho de grande responsabilidade quanto às informações solicitadas, e sendo o INEP o órgão mais credenciado a fornece-las de forma eficiente, julgamos por bem solicitar suas obsequiosas providências no sentido de ser o mesmo elaborado nessa instituição.

O trabalho poderá ser encaminhado diretamente à UNESCO, que pede que o seja até 31 de março do ano vindouro. Solicitamos, porém, a fineza de devolver, para fins de arquivo nesta Comissão, o material incluso à presente, assim como cópia da informação prestada pelo INEP.

Agradecendo antecipadamente a atenção que puder dispensar a este pedido, aproveito a oportunidade para lhe desejar votos de muito Boas Festas e um Feliz Ano Novo, subscrevendo-me

atenciosamente,

Irene de Menezes Doria
 Secretária Geral

At. C.B.P.E. - At. Sr. Roberto Morcia
 Em 9.7.56
 Oca R. Martins

Recebi cópia da informação prestada pelo Inep, acompanhada do material a que se refere este ofício em 17.7.56 Irene Doria

ED/574030

le 21 novembre 1955
29725

Monsieur le Président,

Le Secrétariat de l'Unesco, a publié récemment un ouvrage sur l'Éducation dans le monde. Le Centre d'information du Département de l'Éducation prépare à présent un volume analogue à paraître en 1957 sur l'Enseignement primaire dans le monde. L'ouvrage sera consacré à l'enseignement primaire sous tous ses aspects importants et dans tous les pays et territoires du monde. Pour chaque pays, il présentera une description d'ensemble, des diagrammes, des statistiques, un glossaire et une bibliographie.

Le chapitre consacré à votre pays a été rédigé, sous sa forme provisoire, par le Secrétariat de l'Unesco; il vous est envoyé sous pli séparé (Annexe I) aux fins de révision. Nous vous envoyons en outre:

- Annexe II - un questionnaire servant de fil conducteur pour la rédaction des chapitres consacrés chacun à un pays donné;
- Annexe III - le chapitre sur la France, à titre de modèle;
- Annexe IV - plusieurs pages extraites de l'Éducation dans le monde avec notes appropriées.
- Annexe V - une note sur la Préparation des bibliographies.

Le chapitre provisoire a été rédigé suivant le plan du 'questionnaire' et esquisse les grandes lignes du système scolaire primaire. Là où le Secrétariat ne disposait pas de renseignements suffisants, une question ou un commentaire a été inséré dans le texte, et nous vous demandons de bien vouloir fournir les données manquantes. Le texte, sous sa présente forme, est quelque peu haché; nous espérons qu'après avoir été révisé par vos soins, il se lira non plus comme une série de réponses à un questionnaire, mais comme un ensemble lié.

Monsieur le Président de l'Institut brésilien
de l'Éducation, de la Science et de la Culture,
Ministère des Affaires étrangères,
Palacio de Itamarati,
RIO DE JANEIRO

(Brésil)

/...

Le Secrétariat a pu se procurer grâce aux sources imprimées nombre de renseignements sur la législation, l'organisation, la politique de l'enseignement, mais il lui a été difficile de porter sur l'ensemble des jugements de valeur. Il faudrait donc qu'au stade de la révision des appréciations critiques soient incorporées au texte. C'est en s'appuyant sur ces jugements que pourra être rédigée la section sur les tendances et les problèmes actuels, qui fait encore défaut. Cette section indiquera les principaux problèmes, les expériences tentées pour les résoudre, et soulignera en particulier, les changements qui se dessinent dans la politique, l'organisation et l'administration du système scolaire.

Je vous serais très reconnaissant de bien vouloir me renvoyer le texte révisé avant le 31 mars 1956. Après addition des statistiques et les dernières corrections de forme, le chapitre vous sera retourné pour vérification finale, vers la fin de 1956.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma considération très distinguée.

L.R. Fernig
Chef du
Centre d'information du
Département de l'éducation

O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL

(Contribuição para o volume sobre o
Ensino Primário no Mundo, a ser publicado pela UNESCO).

I. Resumo histórico.

É possível afirmar que o sistema brasileiro de educação elementar não tem mais que 60 ou 70 anos de existência, embora a colonização do Brasil se tenha iniciado em 1530, pelo povo português.

Isto não significa que, antes de 1890, não houvesse escolas elementares no Brasil, mas elas eram poucas e se destinavam a uma parcela mínima da população, geralmente constituída pelas camadas sociais mais elevadas na sociedade urbana.

Os primeiros povoadores não se preocuparam com escolas e educação para todos. Quando vieram de Portugal para a costa oriental da América do Sul, seu principal propósito era de obter riqueza, o mais depressa possível, não sendo por isso uma população em busca de novas condições de vida, de uma nova pátria ou de liberdade. Certamente muitos ou a maior parte desses primeiros povoadores não obtiveram êxito satisfatório na sua tentativa de constituir riquezas que seriam desfrutadas na Europa, tendo, portanto, que permanecer no Brasil para sempre. Outros conseguiram tornar-se ricos, mas com isso adquiriram também, uma soma de poder e liberdade que dificilmente re-encontrariam em terras européias. Aqui eram senhores quase feudais e sua fidelidade às leis e costumes portugueses era muito relativa, distantes que se achavam do Rei e da Corte.

Apezar disso, do fato de terem que permanecer no Brasil, não cuidaram da educação. Tinham muito que fazer na nova terra para poder sobreviver. Não podiam trazer de Portugal os instrumentos e recursos necessários à obra de povoamento e exploração, tendo, conseqüentemente que improvisar quase tudo. Além disso, como não podiam, por si sós, cultivar a terra e extrair das florestas as riquezas que ofereciam, porque eram poucos e porque não dispunham de uma tecnologia que permitisse trabalho metodizado, além de não estarem moral e mentalmente preparados para esse tipo de trabalho, tiveram que recorrer à escravidão para conseguir a mão de obra de que necessitavam. A primeira tentativa, neste sentido, foi a de aproveitar os selvícolas brasileiros que, por diversas razões, en-

tre as quais se devem incluir as relativas à natureza do próprio trabalho a que se queria submetê-los, inteiramente diferentes do inerente ao seu primitivo padrão de vida, reagiram à escravização, não só fugindo das áreas exploradas pelos portugueses, como também se dispõem à guerra. O resultado foi um permanente estado de lutas, durante um século, entre índios e brancos.

Pouco a pouco, porém, o tráfico de negros africanos começou a se desenvolver e estes, distantes do seu habitat natural, puderam mais facilmente se submeter ao trabalho escravo. Assim o Brasil colonial se desenvolveu e proporcionou riquezas a Portugal, graças ao braço escravo do negro africano. Isto levou, naturalmente, a uma incompreensão generalizada das funções educacionais durante todo o período colonial. Todo o trabalho nas plantações e nas fazendas era realizado pelos escravos negros, sem qualquer tecnologia mais desenvolvida, segundo processos extensivos, mais que intensivos, da cultura da terra. E esta havia em abundância, não exigindo maiores cuidados relativamente à produtividade e à qualidade das plantações. Para aumentar a produção bastava tomar mais terras e comprar mais escravos para o trabalho.

O povo comum vivia em pequenas cidades e vilas, obtendo o pouco de que necessitava, trabalhando em pequenas oficinas, em que escrever e ler não representavam uma necessidade. Nem a fé religiosa, nem outras condições culturais requeriam tão pouco esses conhecimentos básicos. Atividades outras, como a pesca, a caça, o serviço militar ou de polícia, também, não o exigiam, porque eram simples atividades de manejo de instrumentos, obtido por aprendizagem imitativa. Nestas condições, não encontramos nos primeiros tempos coloniais nada que pudesse motivar maior preocupação pela educação institucional.

Depois da metade do século XVI, os padres jesuitas e outras ordens religiosas do catolicismo começaram a estabelecer colégios para o estudo das artes e das letras. A fim de atender ao problema de catequese dos selvícolas, que a Igreja pretendia que servissem de base à constituição de uma nova nação cristã, opondo-se assim ao desígnio dos primeiros colonizadores que pretendiam escravizar o índio, o propósito de tais colégios foi, de começo, preparar catequistas e padres para a nova colônia portuguesa. Entretanto, não demorou em que as famílias ricas dos senhores de engenho e dos fazendeiros, intentando reproduzir aqui a vida da corte lisboeta, vissem no conhecimento das artes e das letras um dote de nobreza que os jovens bem nascidos deviam possuir. Além disso, juntamente com

a riqueza, tais jovens poderiam, pela cultura intelectual, aspirar a uma posição de prestígio na política, na administração ou na boa vida da Corte. Por tôdas essas razões, o conhecimento das artes e letras veio a se tornar no Brasil um distintivo muito apreciado da nobreza semi-rural, que era a classe dominante na colônia.

Por causa disto, os colégios jesuítas prosperaram e se multiplicaram, estabelecendo-se em quase tôdas as principais cidades. Foram praticamente as únicas escolas que o Brasil teve durante quase três séculos de vida colonial. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal - primeiro ministro do reino de Portugal - resolveu expulsar os jesuítas dos domínios portugueses e do próprio Reino, por motivos políticos. Para substituir as escolas que aquêles padres mantinham, procurou o Marquês de Pombal organizar todo um sistema de educação para Portugal e suas colônias. Em vez de escolas, foram organizadas as chamadas aulas régias, de ensino de disciplinas isoladas, como preparatórias para ingresso nas escolas de estudos maiores, ou faculdades, que existiam no Reino. Em 1772 eram nomeados os primeiros professores régios para a Bahia, 13 anos depois da expulsão dos jesuítas, sendo quatro mestres de ler, escrever e contar, três de gramática latina, um de grego, um de retórica e um de filosofia; os mestres de ler, escrever e contar, deviam ensinar as regras gerais de ortografia portuguesa e um pouco de sintaxe e, ainda, catecismo e regras de civilidade; o professor de filosofia ensinaria lógica e ética. Foi desse tipo a instrução que a administração de Pombal procurou proporcionar ao Brasil. Para mantê-la foi estabelecido um imposto, chamado de subsídio literário, equivalente a um real (R\$ 0,01) em cada arratel (kg 0,5 aproximadamente) de carne cortada nos açougues e de dez réis (R\$ 0,10) em cada canada de aguardente vendida (uma canada sendo igual a pouco mais de 2 1/2 litros).

É fácil verificar que, embora a organização e os meios fossem novos, a educação que a reforma pombalina iria proporcionar destinava, como a dos jesuítas, às elites e não à massa da população. Além disso, por causa da falta de professores, dos recursos insuficientes para pagar bons salários, as aulas régias foram incapazes de substituir os colégios dos padres jesuítas, fechados depois de sua expulsão. Por esta razão a própria educação das elites coloniais sofreu colapso de muitos anos.

Só no século XVIII, 15 anos antes da proclamação da independência política do Brasil, é que se reconheceu a fazer algo de

mais concreto e positivo pela educação. O Rei de Portugal, para fugir ao possível aprisionamento pelas forças napoleônicas que invadiram Portugal, para vingar a recusa deste em participar do bloqueio continental contra a Inglaterra, mudou-se com sua corte para o Brasil, elevando-o à categoria de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Para atender às necessidades da corte e da administração, teve que organizar no Rio de Janeiro e na Bahia um novo sistema de educação, mas, como nos séculos anteriores, capaz apenas de receber os filhos da classe dominante do país e das famílias nobres portuguesas.

Depois da independência, que se realizou a 7 de setembro de 1822, o Brasil foi organizado como um Império constitucional, tentando, desde logo, estabelecer um sistema de educação gratuita para todo o povo, o que não foi conseguido de modo satisfatório e amplo, por diversos motivos, entre os quais podemos citar: a falta de recursos financeiros suficientes; ausência de professores e mesmo de interesse profissional pelo magistério; pouco interesse da própria população pelo ensino, uma vez que este não era, nem podia ser sentido como uma necessidade, dadas as condições sociais e econômicas, não diferentes essencialmente das dos tempos coloniais; ausência de planos educacionais e de especialistas para os formular e de executores para os realizar. O Brasil era, então, um país semi-colonial, em vez de um império realmente democrático e constitucional, como o imperador Pedro II desejava que fosse. Certamente a Corte Imperial estabelecida na "Quinta da Boa-Vista" (que hoje é um dos locais públicos mais apreciados do Rio, com vários meios de recreação popular, um grande parque zoológico, um museu antropológico, etc.) era brilhante. E da mesma forma o parlamento brasileiro, cuja liberdade na sua função legislativa não pode ser negada. Mas os chamados representantes do povo eram eleitos por uma minoria de latifundiários e senhores de engenho, sendo que grande parte dos deputados eram educados na Europa ou nas poucas academias de direito que o Império mantinha. Não era incomum ouvir-se nas sessões parlamentares discursos brilhantes e digressões formais sobre filosofia, política, ciências, história e literatura, que provocavam a admiração e os aplausos da Corte. Apesar disso, porém, o Brasil continuava a ser uma nação semi-colonial, com mais de 80% dos homens livres mergulhados na mais completa obscuridade cultural, e com quase tantos escravos negros quantos homens livres.

Depois de 1850, entretanto, uma série de fatos começou a alterar as condições de vida da nação brasileira, cumprindo-se

liantar, entre outros, e da eficiente interdição universal do tráfico negreiro, que obrigou as atividades novas, no domínio da produção e do comércio, a ter que lançar mão do trabalho assalariado, da do o preço astronômico que passou a ter o escravo; a participação do Brasil nas guerras do Prata, principalmente na longa, penosa e sangrenta guerra que o Paraguai encetou pela conquista da hegemonia platina e de um caminho para o mar, guerra que mobilizou homens de todas as camadas sociais brasileiras, pondo-os em contacto entre si, em situação de igualdade nas fileiras militares, fazendo-os compreender seus problemas e deficiências, etc. Além disso, fatos universais, que se passaram na Europa e na América tiveram repercussão em nossas elites, particularmente na jovem oficialidade do exército que do para enfrentar a situação do Rio do Prata; a guerra de secessão nos Estados Unidos, a luta de Juarez contra Maximiliano no México, a derrocada do império de Napoleão III e o estabelecimento da terceira república na França, e, por fim, o movimento ideológico e filosófico que se seguiu a todos esses fatos, sob a influência de Spencer e de Augusto Comte.

Quando terminaram as guerras platinas, em 1870, um grande movimento liberal de idéias políticas se espalhou por todo o Brasil, primeiramente contra a servidão do negro e, quase concomitante, em favor da república.

O reflexo de todos esses fatos não deixou de se fazer sentir em educação. A partir de 1852, sob a influência um tanto tardia do Plano Guizot para a França, começou a estruturar-se o sistema educacional brasileiro, já agora sob a responsabilidade dos governos provinciais, pois um ato adicional à constituição imperial, passara em 1854, essa atribuição às províncias. Em 1857, havia no Brasil 3.305 escolas destinadas ao povo, com a matrícula de 70.000 alunos (menos de 2% da população); em 1869, o número de escolas era ainda de apenas 3.365 com a matrícula, já então, de 100.000 alunos; dez anos depois, em 1879, tínhamos quase 5.000 escolas e 200.000 alunos matriculados (cerca de 3% da população).

Foi justamente neste período, posterior a 1870, que se iniciou no parlamento um grande debate nacional sobre os problemas educacionais, provocado por Ruy Barbosa, debate esse que iria ter marcada influência na organização da instrução pública, depois da proclamação da república.

Esta surgiu um ano depois de feita a ^{a proclamação da República} abolição da escravatura, respectivamente em 1889 e 1888.

Proclamada a república, São Paulo, valendo-se da autonomia que a nova constituição lhe assegurava e sendo um dos Estados que mais depressa se desenvolviam no Brasil, tratou de organizar o seu sistema de instrução pública, cuja base, o ensino primário, era de sete anos nas cidades e quatro anos nas áreas rurais. São Paulo e sua organização educacional de 1892, tornou-se um modelo muito imitado até 1930, pelos outros Estados que constituem a República Brasileira. Já em 1907 o Brasil dispunha de 12.500 escolas públicas com a matrícula de 640.000 alunos. Era um sistema de educação que ia se desenvolvendo gradativamente, à medida das nossas possibilidades técnicas e financeiras. Mas a situação cultural do povo era ainda, das mais graves. Quando a república foi proclamada, cerca de 80% da população adulta do Brasil era constituída por analfabetos. O novo sistema educacional, realmente o primeiro que se organizou em bases realistas e de modo seguro no Brasil, não podia desfazer o obscurantismo de nossas massas populares em curto prazo.

Por isso, quando em 1920, se realizou, de forma bem dirigida e planejada, o primeiro censo brasileiro, nossos administradores e nossas elites políticas e intelectuais ficaram decepcionados ao verificar que, não obstante todo o esforço já realizado, cerca de 75% da nossa população era ainda constituída por analfabetos. Nesse mesmo ano, o número de escolas primárias tinha ascendido a 21.800, com a matrícula de 1.250.000 alunos (5% aproximadamente da população).

Iniciaram-se, então, em face da realidade apurada pelo censo, os debates mais enérgicos já havidos no Brasil a respeito da organização, do conteúdo e da expansão das instituições educacionais. De início dois grupos se defrontaram: a) os que simplesmente pugnavam para que fôsse enfrentado o problema do analfabetismo, promovendo campanhas de alfabetização, ao mesmo tempo que pregavam a simplificação e a redução da escola primária já existente, a fim de que os edifícios e instalações fôsses aproveitados pelo maior número possível de crianças, durante o dia, e, à noite, por adolescentes e adultos analfabetos; b) os que desejavam reorganizar as bases da instrução pública, transformando-a numa obra de recuperação nacional, mediante uma realização educacional adaptada aos nossos problemas e às nossas necessidades. O primeiro grupo conseguiu em grande parte fazer valer o seu ponto de vista, apesar do ardor e vivacidade com que o segundo, composto por educadores partidários da então chamada "escola nova" ou "escola ativa", tentaram, no Distrito

Federal, na Bahia, em São Paulo, no Paraná, em Minas Gerais e em Pernambuco, realizar reformas básicas no sistema educacional vigente. Todas estas tentativas, porém, não conseguiram estabelecer-se definitivamente por diversas razões, como as de falta de uma equipe diária, suficientemente numerosa, para sua execução, falta de recursos suficientes para dar extensão qualitativa aos novos sistemas ensaiados, falta de uma opinião nacional orientada para a aceitação e a defesa das novas idéias e, sobretudo, falta de conhecimento suficiente, com base em pesquisas fundamentais, das necessidades e exigências da sociedade brasileira em relação ao ensino. O resultado foi que a escola primária reduziu-se a uma simples agência de alfabetização e se expandiu o ensino secundário que, aberto à iniciativa particular, passou a contar com estabelecimentos em quase todas as cidades brasileiras. Também este ensino, o secundário, passou a ser ministrado de forma mais simplesmente formal, reduzido à transmissão de conhecimentos literários e científicos, sem o equipamento necessário para isso.

Em 1955, o Brasil contava com 74.900 escolas primárias e 1.900 escolas secundárias, sendo a matrícula geral nas primeiras, de 4.750.000 alunos e nas segundas, de 570.000.

Entretanto, depois de 1935, começou o Ministério da Educação e Cultura a cuidar do ensino técnico-profissional, de nível médio (equivalente ao secundário), mais seriamente que antes, agindo, a partir de então, as escolas industriais e as escolas comerciais. Por outro lado, a formação de professores primários, que no Brasil se realiza em escolas de nível médio (também equivalente ao secundário) teve grande desenvolvimento por iniciativa dos governos estaduais. Desenvolvimento menor, mas de certa importância, teve também o ensino agrícola em nível médio. Em 1955, havia no país 274 escolas industriais com cerca de 14.000 alunos, 530 escolas comerciais com 59.000 alunos, cerca de 500 escolas de formação de professores primários com 66.000 alunos, 16 escolas agrícolas com 1.100 alunos. Pelo exposto se verifica que, em 1955, havia no país mais de 3.000 escolas de nível médio (secundárias e profissionais) com mais de 700.000 alunos.

O ensino superior (de nível universitário) contava em 1955 com 715 escolas ou faculdades, reunidas em universidades ou isoladas, com a matrícula de 31.000 alunos aproximadamente.

Bastora reconhecendo que as escolas existentes, em todos os níveis e ramos do ensino são ainda insuficientes para aten-

der às necessidades brasileiras, a situação quantitativa atualmente é muito superior à de 20 anos atrás e à do fim dos tempos imperiais (1889). Atualmente cerca de 10% da população brasileira estão matriculados nas escolas existentes; em 1920, mais ou menos 5% se achavam nas mesmas condições; em 1890 apenas 3%.

Reconhecendo, de um lado, que mesmo quantitativamente as nossas escolas e matrículas escolares são insuficientes, de outro, que o nosso sistema educacional é inadequado e qualitativamente não pode atender às reais necessidades e exigências da sociedade brasileira em mudança, iniciou o Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1952, pesquisas e estudos, principalmente de natureza social e econômica, em regime de urgência, sob a forma de campanhas, para determinar a política educacional que mais convém ao Brasil e às suas diferentes regiões. Tem se encarregado desses estudos e pesquisas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1955, criou um Centro Nacional e 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, para os quais tem atraído a cooperação de cientistas sociais brasileiros e estrangeiros.

Dos fatos relatados, decorre que as reformas, os programas, etc., que fizeram notar nestes últimos 50 anos -no que concerne ao ensino primário- não têm variado essencialmente uma para outra unidade federativa, a não ser a simplificação operada entre 1925 e 1935, tornando-se, portanto, inútil tentar enumerá-los.

Na órbita federal, porém, há a assinalar a tentativa de Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 9.529 de 2 de janeiro de 1946) que, estabelecendo as bases da organização deste ensino, procurou ser o modelo segundo o qual todos os Estados elaborariam a sua própria organização do ensino nesse nível, adaptando-a às condições locais.

Nesta lei são indicadas as condições de gratuidade do ensino primário e da obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar.

É preciso que se note, porém, que a Lei não tem força constitucional suficiente, dada a autonomia dos Estados no assunto, de modo que hoje é simplesmente uma sugestão que pode ou não ser seguida..

Geralmente, o ensino primário é feito em quatro anos e, nas cidades, com mais um de preparação para ingresso nas escolas secundárias. Atualmente, o Ministério da Educação, por intermédio

de convênio de auxílio financeiro aos Estados, procura influir para que a escola primária nas áreas urbanas tenha 6 anos de curso.

II. Administração do Ensino.

1. Bases constitucionais

Os Estados Unidos do Brasil são uma República federativa compreendendo 20 Estados, e um Distrito Federal, com relativa autonomia política e administrativa. Além disso conta com 5 Territórios constituídos por áreas ainda sem capacidade para autonomia e que, por isso, são administradas pelo Governo Federal. A educação se desenvolve mediante uma tentativa de distribuição de competência entre o governo central e o dos Estados. De um lado há um "sistema nacional" estabelecido em suas grandes linhas pela Constituição e fixado em maiores minúcias por leis federais; de outro lado, os "sistemas estaduais" regidos pela legislação de cada "estado, relacionados com o ensino primário e com a formação de professores para esse ensino.

Os artigos 166 a 175 da Constituição (1946) se referem à educação e à cultura. São eles:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotarà os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário só-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas 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 destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade da cátedra.

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios.

§ único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

§ único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitadas condições de eficiência escolar.

Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

§ único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art. 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público.

Como se verifica pelo texto constitucional, a autonomia dos Estados em matéria de educação é bem mais ampla do que na prática. Nada os impede, constitucionalmente, de legislar sobre todos os ramos de ensino, de organizar seus próprios sistemas de educação, segundo deixa bem claro o Art. 171. Durante o Império, porém, se consagrou o princípio da responsabilidade das províncias pelo ensino primário e do Poder Central pelos outros graus. A República continuou essa prática, de modo que hoje, o Governo Federal continua a legislar sobre o ensino médio e superior e os governos estaduais sobre o ensino primário e a formação de professores primários.

2. Objetivos gerais do ensino primário.

O Artigo 1º da Lei da Orgânica do Ensino Primário, que mencionamos há pouco, mas que não tem força constitucional suficiente, pelos motivos já expostos, define para este último as seguintes finalidades:

a) - proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes gerais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro do elevado espírito de fraternidade humana;

b) - oferecer de modo especial, às crianças de 7 a 12 anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

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

Diz, ainda, o Artigo 10 da mesma Lei:

O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:

a) - desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;

b) - ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;

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.

As leis estaduais, geralmente, consagram esses mesmos princípios, além de outros. Alguns Estados, por exemplo, procuram distinguir entre ensino primário urbano e ensino primário rural, com objetivos diferentes e específicos. Outros acrescentam itens referentes à recreação, à alimentação e à saúde da infância, etc.

3. Obrigatoriedade escolar

Como ficou visto acima, é determinação da Constituição de Brasil a obrigatoriedade do ensino primário para todos os cidadãos brasileiros. Desta obrigatoriedade decorre, naturalmente, a gratuidade do ensino oficial, havendo liberdade para a iniciativa privada.

Esse dispositivo é explicitamente mencionado em todas as constituições estaduais, sendo que em algumas êle chega mesmo a vir secundado por outros que visam ao bom cumprimento do primeiro. Assim, por exemplo, temos na Constituição do Estado de Amazonas o artigo 126 que reza: "Os pais ou tutores que tiverem menores, analfabetos, sob sua guarda responderão criminalmente se êstes não forem matriculados em escolas"; e § único do art. 100 da Constituição do Estado do Maranhão diz: "Para garantir a obrigatoriedade do ensino primário, o Estado exercerá fiscalização sistemática sôbre os menores em idade escolar, diligenciando para que os pais, tutores ou responsáveis, se desobriguem do dever que lhes impõe a lei". Ainda em outras Constituições estaduais encontramos determinações que visam criar condições para que a obrigatoriedade escolar se efetive: assim, o Estado do Piauí se vê obrigado, pela sua Carta Magna, "a criar e manter, nas zonas rurais, uma escola primária em qualquer ponto em que se possam reunir 50 crianças para receberem instrução, fazendo imediatamente, pelo seu órgão competente, a nomeação de pessoa habilitada"; e o art. 149 da Constituição do Estado do Ceará diz que "o ensino primário é obrigatório e será ministrado em escolas localizadas em cada concentração humana de 50 crianças em idade escolar".

O Estado do Rio de Janeiro vai além disso, estabelecendo, em sua constituição, o seguinte: "Art. 143 - O ensino primário

rio é obrigatório e, exclusivamente, na língua nacional. § primeiro O Estado e os Municípios cuidarão do ensino primário aos adultos, nos campos e nas cidades, de forma a assegurar uma política de alfabetização obrigatória."

Seria ocioso mencionar todos os dispositivos das constituições estaduais, relativos à obrigatoriedade do ensino primário. É evidente, pois que o Brasil procura resolver este problema e, -se ainda não conseguiu dar escolas a todas as crianças em idade escolar, isso se deve aos fatos mencionados no resumo histórico que serviu de introdução a este trabalho e que criaram problemas difíceis para a expansão qualitativa e quantitativa do ensino primário no Brasil. Calculamos que cerca de 2.000.000 de crianças entre as idades de 7 a 12 anos, ainda estão sem escolas no Brasil, apesar de todo o esforço feito nos últimos 50 anos.

4. Organograma administrativo.

Em virtude da descentralização administrativa do ensino primário, o que dá lugar a variação regional de instituições administrativas, é difícil dar o organograma solicitado. De um modo geral, porém, podemos dizer que todos os Estados dispõem de:

a) - uma Secretaria de Educação e Cultura, cujo titular (Secretário de Estado) é nomeado pelo governador do Estado, segundo conveniências político-administrativas;

b) - Departamento, Diretoria ou Divisão de Ensino Primário, geralmente sob a administração de um professor ou especialista em educação;

c) - Conselho Estadual de Educação, como órgão consultivo;

d) - um corpo de inspetores ou delegados de ensino, e com sede em cidades diferentes, para inspeção e orientação das escolas públicas e fiscalização das escolas particulares;

e) - órgãos ou serviços que se encarregam especialmente de orientar atividades de recreação, educação física, saúde, alimentação, etc., dos alunos matriculados nas escolas primárias. Além disso, os Municípios, geralmente mantêm um órgão destinado à administração de suas próprias escolas, pois obrigando-os a Constituição e Federal a despendem 20% da renda dos impostos municipais em educação, depois de 1946, eles começaram a criar e a manter escolas primárias que se regem pelas leis estaduais.

No Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos procura orientar e auxiliar as administrações estaduais e municipais na solução dos problemas do ensino primário.

5. Financiamento do ensino.

De acôrdo com a Constituição Brasileira, de 18 de setembro de 1946, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no país, se repartem entre o Governo Federal, os Governos Estaduais e as Administrações Municipais, proporcionalmente à arrecadação de recursos provenientes dos impostos, conforme o já transcrito no art. 169 da referida Constituição.

Nem a Constituição, nem leis especiais fixam critérios que estabeleçam percentagens entre as despesas com o ensino e as despesas gerais. Via de regra, porém, os Estados têm aplicado em educação pública aproximadamente 20% de todo o orçamento anual de despesas públicas, e os Municípios cerca de 15%. A União, em despesas realizadas por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, tem gasto com educação e cultura de 6 a 7% nos últimos anos, em relação ao total de despesas totais efetuadas. A taxa acima, porém, deve ser um pouco maior, porque outros Ministérios, como o da Agricultura, o da Justiça, o da Guerra, etc., também despendem com ensino de natureza especializada, principalmente de grau médio e superior.

A disparidade entre as percentagens de despesa com educação em face das despesas gerais, e das percentagens prescritas pela Constituição tendo em vista a arrecadação de impostos, está em que os impostos constituem apenas uma das fontes de renda pública, pois que, além dessa, ainda existem as rendas patrimoniais, as rendas industriais, taxas específicas e renda extraordinária, quer no orçamento da União, quer nos orçamentos dos Estados e Municípios. Há, por isso, Estados e Municípios que ultrapassam os mínimos percentuais fixados pela Constituição, em virtude dos outros recursos de que dispõem. Por exemplo, o Rio Grande do Sul, em 1953, gastou com educação perto de 27% da renda dos impostos, mas 19,8% da receita total; os municípios do Estado do Maranhão chegaram a despendem, em conjunto, mais de 40% da renda dos impostos e perto de 28% da receita total; o Município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, despendeu 50% da renda dos impostos, mas apenas 14% da receita total; etc.

Das despesas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, que montaram em 1954, a cerca de 3.790.000.000 de cruzeiros, 20,6% foram com prédios novos, 9,8% com equipamento, 2,0% com obras de conservação, 5,0% com subvenções e instituições particulares para obras, 32,9% com pessoal administrativo e com o magistério, 12,5% com material, 5,8% com assistência social, 11,4% com subvenção e instituições particulares para manutenção.

A distribuição das verbas por graus de ensino obedeceu aproximadamente às seguintes percentagens: 59,4% para o ensino

superior, 33% para o ensino médio e 2,6% para o ensino primário.

Confrontando-se êstes dados com os indicados abaixo, verifica-se que, enquanto o Governo Federal atende preferentemente ao ensino superior e médio, os governos estaduais e municipais ateg den sobretudo ao ensino elementar.

Considerando o total das despesas feitas pelo Governo Federal, pelos Governos Estaduais e pelos Governos Municipais, no montante de cerca de 11.055 milhões de cruzeiros, em 1954, temos a seguinte distribuição percentual:

Governo Federal	38%
Governos Estaduais	52%
Governos Municipais	10%
Total	100%

Já vimos no item anterior como se distribuem percentualmente as verbas federais destinadas à educação. Vejamos, agora, como se distribuem as estaduais e municipais.

As despesas realizadas por todos os governos estaduais e pelo do Distrito Federal, com educação, no montante de aproximadamente 5.800 milhões se distribuíram conforme as seguintes percentagens, em 1954:

Prédios novos	8,1%
Equipamento.....	3,0%
Obras de conservação	0,7%
Subvenções a particulares para obras	1,0%
Pessoal (magistério e administração)	66,0%
Material de consumo	7,5%
Assistência social	3,0%
Subvenções a particulares para manutenção de escolas	10,7%
Total	100,0%

Conforme os graus de ensino, as despesas de todos os Estados e do Distrito Federal, no montante de 5.800 milhões se distribuíram, em 1954, pelas seguintes percentagens:

Ensino elementar	62,6%
Formação de professores primários ...	19,0%
Ensino médio	12,0%
Ensino superior	6,4%
Total	100,0%

As verbas que os Municípios destinaram à educação popular, no montante aproximado de 1.000 milhões em 1953, se distribuí

ram conforme as seguintes percentagens, tendo em vista a natureza dos serviços.

Prédios novos	30,0%
Equipamento	6,2%
Obras de conservação	1,5%
Subvenções a instituições particulares para obras	0,8%
Pessoal (magistério e administração)	36,6%
Material de consumo	6,4%
Assistência social	3,7%
Subvenções a instituições particulares para manutenção	14,8%
Total	100,0%

Conforme os graus de ensino, as despesas dos municípios se distribuíram pelas seguintes percentagens:

Ensino elementar	93,7%
Ensino médio	5,4%
Ensino superior	0,9%
Total	100,0%

O quadro a seguir sintetiza melhor essas percentagens, permitindo melhor comparação:

PERCENTAGENS DAS DIFERENTES DESPESAS COM EDUCAÇÃO PELA UNIÃO OS ESTADOS E OS MUNICÍPIOS, TOMANDO POR BASE OS ANOS DE 1953 e 1954.

NATUREZA DAS DESPESAS	UNIÃO	ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	MUNICÍPIOS
Prédios novos	20,6%	8,1%	30,0%
Equipamento	9,8%	3,0%	6,2%
Obras de conservação	2,0%	0,7%	1,5%
Subvenções a particulares para obras	5,0%	1,0%	0,8%
Pessoal (magistério e administração)	32,9%	66,0%	36,6%
Material	12,5%	7,5%	6,4%
Assistência social	5,8%	3,0%	3,7%
Subvenções a instituições particulares para manutenção	11,4%	10,7%	14,8%
Totais	100,0%	100,0%	100,0%
Ensino elementar	2,6%	62,6%	93,7%
Ensino médio	38,0%	31,0%	5,4%
Ensino superior	59,4%	6,4%	0,9%
Totais	100,0%	100,0%	100,0%

Em resumo, as despesas públicas com educação, no mon -

tante de 11.055 milhões, em 1 ano (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), se distribuíram da seguinte maneira:

Prédios novos	15,0%
Equipamento	2,7%
Obras de conservação	0,7%
Subvenções a instituições particulares para obras	1,0%
Pessoal (magistério e administração)	60,2%
Material de consumo	7,0%
Assistência social	3,2%
Subvenções a instituições particulares para manutenção.....	10,2%
Total	100,0%

Conforme os graus de ensino, a distribuição foi a seguinte:

Ensino elementar	54,0%	- R\$	5.969.700.000,00
Ensino médio	29,8%	- R\$	3.304.390.000,00
Ensino superior	16,2%	- R\$	1.780.910.000,00
Total	100,0%	- R\$	11.055.000.000,00

A base do financiamento público da educação no Brasil, é, pois, como já vimos, estabelecida pela Constituição Federal (10% dos impostos arrecadados pela União e 20% dos arrecadados pelos Estados e Municípios).

Além disso, conforme mencionamos anteriormente, existe no Brasil o Fundo Nacional de Ensino Primário, que se destina, segundo o diz expressamente a Constituição da República, à cooperação do Governo Federal para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação no setor do ensino elementar. Os recursos do Fundo se originam de taxas especiais: uma percentagem do selo de educação e saúde, que é de aplicação obrigatória em documentos como requerimentos aos poderes públicos, atestados, certidões, recibos, duplicatas, letras de câmbio, promissórias, contratos, etc.; percentagem de imposto de consumo incidente sobre bebidas alcoólicas. Do Fundo Nacional de Ensino Primário, 75% dos recursos se destinam a atender às necessidades mais sentidas do aparelhamento de ensino primário dos Estados e Municípios (prédios escolares e instalações, formação e aperfeiçoamento de professores) e 25% à Campanha de Educação de Adultos, cujo propósito é sobretudo dar instrução a adultos e adolescentes analfabetos.

6. Inspecção das escolas primárias.

No que diz respeito ao ensino primário, a inspecção é

colar é inteiramente da competência dos Estados, em virtude de lhes caber a organização e administração desse ensino.

Entretanto, como os municípios são obrigados a gastar com educação, mantendo um grande número de escolas primárias (aproximadamente 1/3 dos existentes no país), também êles procuram controlar suas escolas por meio de uma fiscalização adequada.

Na órbita estadual, para fins de inspeção escolar, geralmente as Secretarias de Educação mantêm serviços especiais de coordenação central e de execução local. Os serviços centrais são chamados de diversos modos, ou simplesmente, como "inspetoria geral", ou, então, como "serviço de controle escolar", ou, ainda, como serviço, ou diretoria, ou secção, ou divisão de orientação educacional.

Até 1935, o comum era haver a "inspetoria geral" sendo que, depois, por influência de reformas administrativas feitas no Rio e em São Paulo, e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, se passou a preferir as expressões "controle escolar" e "orientação educacional". Alguns Estados agregaram a êsses serviços centrais, setores de pesquisa e planejamento educacional, que se preocupam sobretudo com as medidas de aprendizagem, a elaboração de programas, horários escolares, etc.

Por aí se verifica que se procura alargar o sentido primitivo da inspeção escolar, que, no Brasil, era o mesmo que fiscalização ou policiamento das escolas, tendo por objetivo principal obrigar os professores a cumprir suas obrigações legais e regulamentares junto à escola. O inspetor escolar foi durante muitos anos e, em alguns Estados ainda é, o homem temido pelos professores, geralmente muito exigente no cumprimento dos aspectos formais da administração escolar. A tendência hoje é a de dar novo sentido à inspeção escolar, incumbindo-se o inspetor não apenas da fiscalização relativa ao cumprimento das leis do ensino, mas também da orientação geral dos trabalhos e atividades escolares, do controle estatístico, da estimulação à frequência escolar, etc. Para isso, como é óbvio, já não basta encarregar uma pessoa - o inspetor - de supervisionar as escolas existentes numa determinada área, como era costume generalizado em todos os Estados brasileiros. Teve-se que lhe dar auxiliares especializados nos diversos setores técnicos da inspeção escolar. Daí a criação, nos Estados mais desenvolvidos e de maiores recursos financeiros, como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, além do Distrito Federal, de órgãos regionais, destinados a cumprir as tarefas de inspeção. São verdadeiras sub-diretorias, com escritórios montados, dispendo de vários auxiliares, com o nome de "delegacias escolares" ou "inspetorias escolares", sob a

direção de um delegado ou inspetor escolar que conta com o auxílio de orientadores educacionais, professores, etc. cuja tarefa é fazer com que a escola exerça do melhor modo possível, as funções que lhe são atribuídas. No Rio Grande do Sul, por exemplo, além disso, isto é, de inspecionar, orienta e controla as escolas primárias, as delegacias são ouvidas e consultadas no que diz respeito à necessidade de novas escolas, de admissão, remoção e promoção dos professores primários, tendo assim mais ampla responsabilidade administrativa.

O Estado de Santa Catarina, subdividido em 45 circunscrições escolares, cada uma com uma inspetoria escolar, oferece certas particularidades interessantes, como, por exemplo, a de obrigar o inspetor a visitar pelo menos duas vezes por ano as escolas de sua circunscrição, assistindo e ministrando aulas que possam servir de modelo. É sempre um diretor de grupo escolar, promovido, por merecimento, à posição de inspetor. Além disso, o Estado dispõe de uma inspetoria estadual de escolas particulares e de outra de educação física, ambas com sede no Departamento Estadual de Educação, e n.º de também funciona a inspetoria geral.

Pelos exemplos apontados, se verifica que a inspeção das escolas primárias brasileiras, não segue a um padrão fixo, de Estado para Estado, procurando cada um atender a essa necessidade administrativa da melhor maneira que lhe é possível.

Do ponto de vista federal, não há propriamente inspeção escolar, no tocante ao ensino elementar. Apenas o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por consulta dos Estados ou por iniciativa própria, procura elaborar planos e sugestões que possam ter aplicação regional e que, por isso, facilitem a administração dos sistemas regionais de ensino primário. Além disso, como encarregado que é da distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, e faz por meio de convênios com os Estados, convênios esses em que se estabelecem certas condições para a concessão do auxílio federal. Como uma parte dos recursos do Fundo é destinada à formação e ao aperfeiçoamento do magistério primário, consegue o I.N.E.P. influir também por esse meio na orientação geral do ensino elementar brasileiro, pois organiza cursos, no Distrito Federal e nos Estados, para aperfeiçoamento e especialização de professores, orientadores de ensino, etc.

III. Estrutura do Ensino

7. Esquema do ensino nos diversos graus e tipos de estabelecimentos.

1) Ensino primário:

a) ensino pré-primário:

- i) escolas maternas, para crianças de 3 a 4 anos de idade (362 escolas e 18.500 alunos em 1955);
- ii) jardins de infância, para crianças de 5 a 7 anos de idade (1.928 escolas e 95.500 alunos em 1955);

b) ensino elementar:

- i) escolas primárias, para crianças de 7-8 a 10-11 anos de idade (70.000 escolas e 4.500.000 alunos em 1955);
- ii) cursos complementares, de um ano de duração, para crianças que concluem a escola primária (4.200 cursos com 120.000 alunos);
- iii) cursos supletivos, para adultos e adolescentes analfabetos, de 1 a 3 anos de duração (5.906 cursos com 210.000 alunos em 1955).

2) Ensino médio:

a) ensino secundário:

- i) ginásios, para pessoas de 11 a 14 anos, com 4 anos de curso (1.850 ginásios e 500.000 alunos em 1955);
- ii) cursos de 2º ciclo (clássico e científico), para pessoas de 15 a 17 anos, com a duração de 3 anos (739 cursos e 78.000 alunos em 1955);

b) ensino normal (formação de professores primários):

- i) cursos normais regionais, de 4 anos de duração, para formação de professores primários para as áreas rurais (223 cursos e 9.700 alunos em 1955);
- ii) escolas normais, compostas de um curso fundamental de 4 anos, equivalente ao ginásio, e um curso pedagógico de 3 anos, formando professores primários quer para as áreas urbanas, quer para as áreas rurais (852 cursos pedagógicos e 56.500 alunos em 1955);
- iii) cursos de especialização, posteriores ao curso pedagógico das escolas normais, com a duração de 1 a 2 anos (61 cursos e 1.300 alunos em 1955);

c) ensino comercial:

- i) curso básico, de 4 anos de duração (427 cursos e 36.000 alunos em 1955);
- ii) curso técnico, de 3 anos de duração, posteriores aos do curso básico (360 cursos e 23.000 alunos, em 1955);

d) ensino industrial:

- i) cursos industriais básicos, de quatro anos de duração, para formação de artífices;
- ii) cursos de mestria industrial, de dois anos de duração, para formar mestres industriais, sendo posteriores aos industriais básicos;
- iii) cursos técnicos, de três e quatro anos de duração, que exigem como condição de matrícula a conclusão do 1º ciclo (ginásio e outros cursos de 4 anos de duração) de qualquer ramo do ensino médio; formam técnicos industriais, especializados num ramo específico da indústria;
- iv) cursos artesanais, de um e dois anos de duração, que formam artesãos ou trabalhadores de um ofício simples, podendo ser classificados como de ensino primário complementar.

Nota: Além dos mencionados, existem vários outros cursos de ensino profissional destinados a prover às necessidades da indústria, mas que não são padronizados, nem obedecem à legislação quer federal, quer estadual. De um modo geral, havia em 1955, no Brasil, 360 cursos dos mencionados acima, com quase 16.000 alunos.

e) ensino agrícola:

- i) cursos de iniciação agrícola, com a duração de 2 e 4 anos, considerados como parte do ensino médio de 1º ciclo;
- ii) cursos de mestria agrícola, com a duração de 1 e 2 anos, considerados como parte complementar do ensino médio de 1º ciclo;
- iii) cursos técnicos agrícolas, com a duração de três anos, considerados como ensino médio de 2º ciclo.

Nota: Em 1955 havia no Brasil 40 dos cursos mencionados, com 1.200 alunos.

Nota geral: Sobre o ensino médio: para ingresso em qualquer dos ramos do 1º ciclo do ensino médio, exige-se pelo menos que o candidato tenha conhecimentos equivalentes ao quinto ano primário (curso primário ou complementar); para ingresso em qualquer ramo do 2º ciclo do ensino médio, é preciso que o candidato tenha um dos cursos do 1º ciclo; para ingresso nos cursos superiores é preciso ter completado um dos cursos do 2º ciclo do ensino médio.

3) Ensino superior:

a) educação física - cursos de 1 a 3 anos;

b) ensino de enfermagem e serviço social:

- i) cursos de serviço social, de 3 anos de duração;
- ii) cursos de enfermagem, de 3 anos de duração
- iii) curso pedagógico, posterior aos já mencionados e com 1 ano de duração;

c) formação de professores de ensino médio:

- 1) cursos de: filosofia - três anos de duração
ciências - " " " "
letras - " " " "
pedagogia - " " " "
- ii) curso de didática - posterior aos anteriores, com a duração de 1 ano.

d) ensino agrícola:

- i) curso de agronomia - 4 anos;
- ii) curso de veterinária - 4 anos.

e) ensino comercial:

- i) curso de ciências econômicas - 4 anos;
- ii) curso de ciências contábeis e atuariais - 4 anos.

f) ensino das chamadas profissões liberais:

- i) biblioteconomia - 2 anos;
- ii) farmácia - 3 anos;
- iii) odontologia - 3 anos;
- iv) medicina - 6 anos;
- v) direito - 5 anos;
- vi) diplomacia - 3 anos.

g) ensino técnico-científico (industrial):

- 1) diferentes cursos de engenharia, geralmente com a

duração de cinco anos;

ii) química industrial - 4 anos;

h) ensino artístico:

i) música - 4 anos;

ii) arquitetura e urbanismo - 5 anos;

iii) artes plásticas - 4 a 6 anos

i) ensino militar:

i) formação de oficiais de exército - 3 anos;

ii) formação de oficiais de marinha - 3 a 4 anos;

iii) formação de oficiais de aeronáutica - 3 anos.

Nota: Há ainda vários outros cursos superiores, principalmente de pós-graduação, cuja lista seria muito longa; os diferentes cursos superiores se organizam em escolas ou faculdades isoladas, ou se agrupam em universidades.

8. Ensino primário.

Escolas pré-primárias

Como se pode verificar pelo esquema anterior, o ensino de ensino pré-primário é dado nas escolas maternas e nos jardins de infância, a crianças de 3 a 7 anos. Não há obrigatoriedade legal para este tipo de ensino, mas um crescente número de escolas maternas e de jardins de infância, públicos e privados, estão sendo criados de ano para ano, principalmente nas cidades em processo de industrialização. A criança geralmente permanece 3 anos em cada uma dessas escolas.

A preocupação dos governos estaduais pelo ensino pré-primário se manifesta quer no fato de as escolas normais e os institutos de educação (ambos destinados à formação de professores primários) manterem, para experimentação e prática de seus alunos, escolas maternas e jardins de infância, quer no fato de as escolas primárias estaduais das cidades de maior população também terem cursos pré-primários.

Na esfera federal, o Departamento Nacional da Criança, órgão do Ministério da Saúde Pública, encarregado da assistência às mães e da saúde das crianças, procura favorecer a criação de creches (para crianças de menos de 3 anos), de escolas maternas e de jardins de infância, junto das fábricas e das usinas, atendendo à necessidade que têm as mães de trabalhar fora do lar.

Não existem métodos, nem regulamentação precisa do ensino pré-primário. Os primeiros jardins de infância, criados ainda

antes de 1920, eram de orientação freebeliana. Atualmente, ao lado da influência das doutrinas de Montessori e de Decroly, se pode notar a dos processos em vigor nos Estados Unidos da América do Norte.

Organização do ensino primário propriamente dito.

O esquema anterior indica já a organização do ensino primário no Brasil. A chamada lei orgânica do ensino primário, sancionada em 1946, procurou dar uma certa unidade às variações existentes nos diversos Estados. Como, porém, segundo já dissemos, essa lei nunca teve força constitucional suficiente para se impor a todo o país, as variações continuam a existir. Por isso, ao invés de nos atermos à lei, procuraremos dar um apanhado geral, sucinto do que realmente existe.

As variações mais notáveis, geralmente se relacionam aos recursos de cada Estado, condicionando a difusão e a eficácia do ensino.

Dividindo-se as escolas entre públicas e privadas, aquelas formam, em cada Estado, um só sistema escolar com unidade apropriada de organização e de administração, mas as escolas privadas, se bem que administradas por particulares, devem obedecer à legislação estadual do ensino primário.

Sobre as categorias do ensino primário, cremos que o esquema anterior é suficientemente claro, não precisando de explicações adicionais para a sua compreensão. Por êle se vê também que, neste ensino, a maior importância recai sobre a escola primária propriamente dita, que tem 4 anos de duração, cada um correspondendo a uma série ou grau. A idade geralmente requerida para ingresso nessa escola é a de 7-8 anos, e que, porém, só acontece nas cidades, pois nas pequenas vilas e povoações das zonas rurais, em virtude das distâncias que as crianças têm que percorrer para irem à escola, e por outras razões, muito raramente elas começam a frequentar a escola nessa idade. Nos levantamentos que fizemos em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, encontramos crianças, na primeira série da escola primária, cuja idade variava entre 8 e 11 anos, nas zonas rurais, ao passo que nas cidades essa variação se limitava às idades de 7 a 9 anos. Por êsse motivo é que a legislação de quase todos os Estados possibilita o cumprimento da obrigatoriedade escolar entre 7 e 12 anos, o que significa não que a criança deve permanecer na escola dos 7 aos 12 anos de idade, mas que deve fazer a escola primária, de quatro anos de curso, dentro desses limites de idade.

quanto à limitação da matrícula por classe de aula (gru

po de alunos que atende às lições numa sala de aula) ela, em média é de 30 alunos, mas esse número varia conforme às possibilidades locais, sendo que nos centros mais populosos são frequentes as classes de 40 e mais alunos, ao passo que, nas áreas rurais, podem ser encontradas classes de 15 alunos.

Quanto ao número de classes, as escolas primárias podem ter uma, mais de uma e menos de quatro, quatro ou mais classes. No primeiro caso estão as escolas rurais, muito conhecidas como "escolas isoladas" e que tem um só agrupamento de alunos distribuídos pelos quatro graus (ou séries) primários, sob o encargo de uma só professora. No segundo caso estão muitas escolas de vilas e pequenas cidades semi-rurais; apresentam dois ou três agrupamentos de alunos (ou classes), cada um sob a regência de uma professora, mas esses agrupamentos não correspondem exatamente a um grau ou série da escola primária; geralmente há uma ou duas classes da primeira série, sendo que a segunda e a terceira, ou a terceira e a quarta podem ser reunidas sob a regência de uma só professora; estas escolas, em alguns Estados, são denominadas "escolas reunidas"; não dispõem de um diretor e seus auxiliares, sendo que uma das professoras regentes de classe, mediante pequena gratificação adicional, se encarrega também das tarefas administrativas. Finalmente as escolas de quatro e mais classes, existentes nas cidades, geralmente conhecidas como "grupos escolares", agrupam os alunos conforme a série ou grau primário em que se acham; há classes de 1ª série, de 2ª, de 3ª e de 4ª, cada uma sob a regência de uma só professora; além disso dispõem de um diretor, exclusivamente encarregado da administração e da orientação do ensino, de professores especializados em trabalhos manuais, música e educação física; além disso, nas cidades mais desenvolvidas, podem funcionar, no mesmo grupo escolar, classes do curso primário complementar e classes de jardim de infância.

Quanto à duração do ano escolar, tanto para os estabelecimentos de ensino públicos como privados, há dois períodos letivos com 30 dias de férias intercalados; de um para outro ano escolar, que é de 10 meses, há 2 meses de férias. Apesar da possibilidade que os administradores dos sistemas escolares estaduais, têm de fixar a duração de cada período letivo e determinar o período de férias segundo as conveniências regionais, o mais comum é que o ano escolar se inicia em primeiro de março, terminando em meados de dezembro, com os 30 dias do mês de julho destinados às férias intercaladas entre os dois semestres letivos do ano. Em alguns sistemas é, ainda admitido um dia de descanso semanal, além do domingo. Em consequência do déficit do número de escolas em relação à procura por

parte de sua clientela, a quase totalidade delas funciona no regime de 2 turnos de aulas diárias (com duração de 5 horas de aulas, incluindo recreio) sendo mesmo bastante freqüente, nas grandes cidades, o regime de 3 turnos de 3 horas de aulas.

Programas de estudo e diretrizes metodológicas.

As administrações estaduais, em geral, estabelecem programas mínimos para as escolas primárias, sendo que as variações de um Estado para outro não são essenciais, de modo que é possível indicar em suas principais características o conteúdo programático do currículo da escola primária brasileira, desde que não se perca de vista a possibilidade de variação. Assim, o cerne, o fundo dominante de tal currículo é representado pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo aritmético. Geralmente todas as administrações regionais fazem questão que, ao fim do primeiro ano de escolaridade, a criança já seja capaz de ler pequenos trechos, de formar sentenças ou frases, escrevendo-as corretamente, e de fazer as quatro operações aritméticas, desde que não muito complexas.

No segundo ano, os ditados e pequenas composições escritas comêçam a ser introduzidos, sendo os alunos iniciados na aprendizagem da solução de pequenos problemas de cálculo aritmético, inclusive na compreensão das noções de frações ordinárias e decimais, relacionadas à compreensão do sistema métrico de pesos e medidas em suas bases elementares; ao mesmo tempo se procura iniciar a criança na leitura de pequenos trechos de valor literário, não muito complexos de estilo, desde que contenham histórias ou contos de sentido completo.

No terceiro ano se desenvolvem mais sistematicamente as noções de cálculo fracionário, complicam-se um pouco mais os problemas aritméticos propostos aos alunos, em que já agora se introduzem aplicações de valores fracionários, tendo em vista o sistema métrico de pesos e medidas. As composições escolares tendem a fugir ao estilo descritivo, para terem mais aspectos narrativos e de imaginação, chegando-se à redação de pequenas cartas familiares. A leitura de poesias, já iniciada na segunda série, amplia-se, procurando-se fazer com que os alunos sejam capazes de leitura interpretativa e declamação.

Na quarta série, o cálculo aritmético chega até o estudo elementar de proporção e juros; fazem-se reproduções escritas, pequenas redações interpretativas de poesias simples e se leva o aluno a um grau mais adiantado de redação epistolar.

A par desse conteúdo curricular, suposto fundamental,

se desenvolvem outras atividades discentes. Assim, o estudo de geografia, desde o primeiro ano é praticado, começando pela orientação no espaço, a localização da sala de aula no prédio e deste na cidade, passando-se, a seguir, ao estudo do município, do Estado e do Brasil. Com o ensino de história se procede da mesma maneira, começando pelo estabelecimento de ensino, a cidade, o município, o Estado e chegando até à aprendizagem dos principais fatos da história pátria. O estudo das ciências naturais se faz através das chamadas "lições de coisas", em que se procura levar as crianças a compreenderem a vida das plantas e dos animais mais comuns, preferentemente os domésticos, certos princípios fundamentais de higiene, etc. O desenho de modelos (vasos, copos, moringas, xícaras, flores, ramos, etc.), de linhas e corpos geométricos, de mapas e plantas, ocupa também pequena fração dos horários semanais, bem como os trabalhos manuais (recorte, montagem em cartolina, modelagem em barro, argila e massa, trabalhos de agulha, etc.). Some-se a isto a educação física e os jogos escolares, as festas e comemorações escolares e ter-se-á uma visão do que procura ser o currículo da escola primária brasileira, em suas linhas gerais.

Quanto ao método utilizado, apesar de muito se ter pregado no Brasil a respeito dos processos mais modernos, de várias tentativas de aplicar o método dos centros de interesse ou o de projetos, o em vigor é ainda de fundo pastalozziano e herbartiano, segundo indicam os próprios programas escolares que recomendam partir do já conhecido, do mais próximo, simples e fácil, para o não conhecido, para o mais distante, complexo e difícil. É mais uma escola intuitiva que educativa, de acordo aliás com a idéia herbartiana de que a educação se faz pela instrução.

Ocupando, geralmente, o ensino da linguagem, em seus diversos aspectos, e o da aritmética os primeiros noventa minutos do dia escolar, resta para tudo o mais cerca de 180 minutos diários, aí incluídos 30 minutos para recreio e merenda.

Pessoal docente.

Por disposição legal o ensino primário não pode ser exercido senão por brasileiros de mais de 18 anos, em boas condições de saúde física e mental e que tenha recebido uma preparação em cursos apropriados ou vencido uma prova de habilitação.

É da competência do Estado estabelecer o estatuto de seu corpo docente primário, variando, conseqüentemente, de forma acentuada, as vantagens e obrigações àquele pertinentes, de uma para outra unidade federativa. Os diretores das escolas primárias públi

cas deverão ser escolhidos entre os professores diplomados, apresentando 3 anos de prática docente, no mínimo, de preferência se tiverem seguido um curso de administração escolar. Os professores, em geral, são nomeados por ato do Governo de acôrdo com as vagas existentes ou as necessidades locais. Após 25 ou 30 anos de serviço, segundo o Estado, os professores fazem jús à aposentadoria com vencimentos integrais. Em alguns Estados a remuneração do pessoal docente progride através de promoções as que são levados em conta o tempo de serviço e a eficiência no trabalho docente; em outros Estados os vencimentos dos professores aumentam automaticamente todos os 5 anos.

Para a formação do pessoal habilitado para o magistério há dois ciclos de estudos no ensino normal, formando cada um d'elles uma distinta categoria de professores: o 1º ciclo, com 4 anos de duração, é ministrado nos "cursos normais regionais" e forma regentes do ensino primário; o 2º ciclo, com 3 anos de duração, forma os professôres primários e pode ser ministrado nas "escolas normais" (estabelecimentos que oferecem também o ensino ginasial necessário ao ingresso no 2º ciclo normal) e nos "institutos de educação" (estabelecimentos que além do ensino ministrado nas escolas normais oferecem, ainda, cursos de especialização e aperfeiçoamento).

9. Serviços auxiliares no ensino primário.

Não existe no Ministério da Educação nenhum serviço que se destine especialmente à assistência médica ou social relacionado com a escola primária.

Estes serviços, quando os há em funcionamento, são ligados à administração estadual quer como dependência de um departamento de educação, quer de uma Secretaria autônoma, geralmente de Saúde e Higiene. Tais serviços são, o mais frequentemente, dedicados aos problemas de saúde, visando impedir o contágio de doenças infecciosas no ambiente escolar, oferecendo assistência médica e dentária aos escolares, etc.

Em alguns Estados há, também, junto às Secretarias de educação, Centros ou Institutos de Pesquisas Educacionais que, ao lado das investigações e orientação pedagógica, oferecem serviços de ortofrenia para auxílio às crianças excepcionais e orientação aos pais e mestres que com elas tenham que lidar.

10. Problemas atuais do ensino primário.

A conceituação popular da escola elementar.

Através dos estudos e surveys que temos realizado a

respeito do ensino elementar no Brasil, temos surpreendido uma série de problemas, dos quais julgamos alguns de importância maior.

Na presente comunicação procuraremos indicar apenas a estes, não podendo, por isso, esgotar o assunto, mesmo porque julgamos ser ele tão extenso e complexo que chega a constituir, para nós, um campo especial de estudos, de pesquisas e de reflexão.

Dentre os problemas que se opõem ao desenvolvimento do ensino elementar brasileiro, o primeiro a nos chamar a atenção foi o relativo à conceituação, o que, certamente, envolve toda uma série de problemas filosófico-sociais, estreitamente relacionados à questão de meios e fins educacionais.

Naturalmente o debate deste problema seria, se não mais fácil, pelo menos mais possível, se pudéssemos caracterizar ou indicar uma filosofia de educação dominante no país, ou mesmo algumas filosofias principais, a cujo debate nos lançássemos para uma revista crítica e de avaliação objetiva.

Mediante uma verdadeira bateria de questionários, dirigidos a professores, pais de alunos, representantes de diversas classes sociais e a administradores de educação, procuramos descrever e isolar, para caracterização inicial e posterior estudo, as idéias dominantes a respeito do que é e do que deveria ser o ensino primário. Conseguimos cerca de dez mil respostas, oriundas de todo o Brasil, isto é, de todos os Estados, menos Goiás, Mato Grosso e Amazonas.

Pois bem, não conseguimos chegar a uma conceituação ou a uma positivação mais ou menos delineável do que se pensa a respeito da escola primária, das suas funções e dos seus fins. Por outro lado, se não conseguimos um conceito capaz de permitir a definição, em termos de opinião geral, da escola elementar, também não conseguimos discernir conflitos de fins ou aspirações em relação à educação primária. Tivemos assim a impressão de que não se pensa sobre o que ela deva ser, nem mesmo sobre o que está fazendo.

Apesar disso, porém, as matrículas escolares primárias, desde o início dos tempos republicanos, ou melhor do século atual, têm oferecido substancial progresso quantitativo, o que é índice de que a escola é procurada e julgada necessária. De aproximadamente 3% da população brasileira matriculada nas escolas primárias, em 1900, passamos, em 1955, a quase 10%. Tal coisa significa que nossa população procura a escola de qualquer forma, certa de que ela é necessária ou útil, sem distinguir porque, sem possuir um conceito qualitativo da escola, aceitando-a qualquer que seja. Esta indife-

rença pelo aspecto qualitativo tem que necessariamente desfechar no empobrecimento da própria escola, da qual não se exige muito, como se bastasse que existisse, boa ou má, desde que ensinasse alguma coisa.

Esta conclusão nos levou a passar a considerar comode sua importância para os objetivos que tínhamos em vista, determinar o que seria êsse ensinar alguma coisa. Daí, a preocupação pelo estudo do que constitui, em geral, o currículo da escola primária e pela importância relativa que se atribuía ao conteúdo dêsse currículo. O seguinte quadro, transcrito de nosso livro "Introdução ao Estudo do Currículo Escolar", publicado pelo I.N.E.P., em 1955, dá uma idéia geral dos resultados a que chegamos:

**JUIZO DOS PAIS SOBRE AS MATÉRIAS QUE CONSTITUEM
O CURRÍCULO DA ESCOLA PRIMÁRIA**

Matérias escolares	JULGAMENTO		
	Importantes	Pouco importantes	Inúteis
Leitura	98,9%	0,9%	0,2%
Escrita	98,7%	0,8%	0,5%
Aritmética	98,6%	1,0%	0,4%
Geografia	58,0%	36,2%	5,8%
História	30,0%	66,0%	4,0%
Ciências Naturais ...	32,0%	31,0%	37,0%
Religião	54,6%	30,2%	15,2%
Canto e música	16,0%	32,8%	51,2%
Desenho	31,8%	30,2%	38,0%
Jardinagem	18,0%	28,0%	54,0%
Horticultura	33,3%	51,7%	15,0%
Educação física	42,3%	39,3%	18,4%
Trabalhos manuais ...	30,0%	48,0%	22,0%
Apreciação artística.	30,0%	48,6%	21,4%
Trabalhos Domésticos.	70,0%	29,1%	0,9%
Cuidar da saúde	81,4%	18,3%	0,3%

O quadro acima foi organizado pelo tratamento dispensado por três mil pais e um questionário que lhes submetemos e no qual solicitávamos que dissessem, dentre dezesseis matérias que podiam ser ensinadas na escola primária, quais as que julgavam as mais importantes, as pouco importantes e as inúteis. As respostas se distribuíram conforme a tabela, em termos percentuais. Como se vê, incluímos no questionário, além das matérias usuais dos nossos currí-

culos primários, mais algumas que geralmente não constam d'êles, como jardinagem, horticultura, apreciação estética, trabalhos domésticos e cuidados com a saúde. Esta inclusão destinava-se a verificar se os pais se inclinavam por alguma ampliação do currículo. Apenas trabalhos domésticos e cuidados com a saúde mereceram ser julgados como importantes. Das matérias usuais, ou comuns, ou frequentes nos currículos primários, apenas leitura, escrita e aritmética foram que se unânimemente julgadas como importantes.

Estes resultados nos levam a uma hipótese interpretativa que talvez seja exata. Ela não destrói o que dissemos anteriormente, isto é, que não há uma consciência clara de que deva ser a escola primária, em face de não existir na opinião pública uma conceituação comum dessa escola. Mas, parece que o povo sente, por intuição, que ela deva ter um determinado sentido. Podíamos pensar que o conceito comum seria o de que escola primária deve ter fundamentalmente a função de ensinar a ler, escrever e calcular, porque só estas atividades, dentre as que são comumente ensinadas, mereceram aprovação quase unânime.

Entretanto, se levarmos em conta as respostas dadas às matérias que incluímos na lista e que não são comumente ensinadas na escola primária, os resultados assumem outro aspecto. No repúdio mais ou menos geral pelas outras matérias intelectuais do currículo e na aprovação aos trabalhos domésticos e aos cuidados com a saúde, se encontra já um critério de julgamento. Além disso, convém considerar que as matérias mais ligadas a certos setores da vida profissional também foram tratadas como sendo das menos importantes (jardinagem, horticultura, desenho, trabalhos manuais). Assim, dentre as atividades intelectuais, foram aprovadas como muito importantes, ler, escrever e calcular, e das matérias ou atividades práticas, os trabalhos domésticos e os cuidados com a saúde. O critério não é, pois, exclusivamente intelectualista, nem exclusivamente prático.

A nossa hipótese é de que os pais, pelo menos os que responderam ao nosso questionário, adotam, sem consciência muito clara e precisa disso, um critério utilitarista geral, isto é, que não implica nenhuma especialização quer intelectual, quer profissional.

Ler, escrever e calcular são coisas necessárias e úteis para todos, seja qual fôr a atividade profissional e o status social e econômico de cada um, da mesma forma que saber cuidar da casa e da saúde.

Se a nossa hipótese interpretativa fôr justa ou exata, segue-se que, se a escola primária não despertou ainda, entre nós, a consciência de um problema que precisa ser meditado por todos, a

fim de que se possa exigir dela funções e fins definidas, sente-se por intuição ou por modo não refletido, que ela deve ter algum objetivo.

Pelo que vimos, não se a quer intelectualista, nem profissional, deseja-se que seja útil como fornecedora de técnicas e conhecimentos de uso comum e geral.

Esta consciência, ainda que difusa, imprecisa e não muito refletida, se confirmada por outros estudos e pesquisas, pode ser um precioso filão a ser explorado pelos educadores no sentido de despertar o interesse nacional pelos problemas da educação elementar e, através d'êlo, fazer com que a escola primária socialmente útil seja uma exigência comum do povo. Por outro lado, se o que supomos é verdadeiro, a opinião pública não estaria muito distante, em suas tendências e sentimentos em relação ao ensino primário, do que a maioria dos educadores modernos supõe que devam ser os objetivos da escola elementar. Parece-nos que há um consenso geral entre êles no admitir que essa escola não tem por escopo nenhuma especialização, que ela deve ser uma primeira preparação sistematizada para a vida em seus múltiplos aspectos, que é de formação fundamental ou básica no seu aspecto cultural e econômico, e que deve atender a necessidades gerais ou comuns na sua função formadora, tendo em vista a sociedade a que serve.

Se estivermos procedendo corretamente nesta interpretação, cabe aos educadores descer até o povo, pelos meios possíveis, a fim de apurar, vivificar, tornar refletida essa aspiração que nele ainda é semi-inconsciente, a fim de que a educação, no seu melhor aspecto qualitativo-finalista, se torne uma exigência tal que, por pressão popular, a escola primária se liberte dos problemas que a limitam entre nós, empobrecendo-a, reduzindo-a a um mínimo, a um quase nada na construção de nossa civilização e de nosso desenvolvimento.

Conseguido isso, a maioria dos problemas de que vamos tratar a seguir serão facilmente solucionados.

O problema dos currículos elementares.

Por falta de uma opinião nacional a respeito dos fins e meios da escola elementar, elaborar ou, como dizem os norte-americanos, construir o currículo dessa escola, tem sido entre nós a coisa mais fácil e rotineira. Para tal não se tem requerido sequer que um educador seja responsável, e muito menos que especialistas em educação elementar sejam chamados. É coisa que qualquer um faz, seja bacharel em direito, ou professor de qualquer disciplina de cur-

so médio ou superior, ou mesmo um oficial administrativo e até simples escriturário. Não exageramos; poderíamos citar pelos nomes próprios e pelos Estados, o que vimos e o que nos relataram neste particular. Por outro lado, se tomarmos os chamados programas escolares primários, em vigor nos diferentes Estados do Brasil, surpreenderemos tal uniformidade no espaço e no tempo, isto é, de Estado para Estado e nos últimos sessenta anos, que se tem a impressão de que a prescrição do que deve ser objeto e conteúdo das atividades escolares, já estava pronto e acabado no início do século. Logo, não há mesmo necessidade de especialistas para determinar uma coisa onde, segundo a prática generalizada, nada há que inovar e modificar... É como se psicologia, sociologia, economia, política e pesquisas educacionais nada tivessem a haver com o ensino elementar!

Tanto quanto nossos estudos, observações e contactos com a escola elementar permitem concluir, podemos afirmar que ela, além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo, se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnica mnemônica, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder perguntas. E, no entanto, em qualquer curso normal do Brasil, em nossas Faculdades de Filosofia, em livros e revistas, estamos a repetir a toda hora que o objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças...

A distância entre o que se diz e se prega, sob a influência do mais adiantado pensamento e prática do mundo contemporâneo, e o que se faz realmente no Brasil, é uma dessas coisas chocantes e, à primeira vista, quase incompreensíveis. Naturalmente a explicação é fácil, pois basta ter em vista que ler e adotar idéias alheias exige pouco, desde que, com isso, se deixem de lado as implicações práticas, factuais, concretas, que essa adoção possa determinar.

Mas não é só o pensar idéias novas, sem lhes ser coerente quanto às conseqüências de ação, o que nos tem caracterizado, não só em educação, mas também em outros campos, inclusive no da política, onde todos nos proclamamos convictamente democratas, mas de fato realizando oligarquias, desobedecendo a lei, classistas, capazes de todas as tricas e futricas anti-democráticas. Vamos além; chegamos ao cúmulo de por lado a lado, como se fossem compatíveis, uma filosofia e recomendações práticas que, entre si, são anti-éticas. Per exemplo, ainda agora, no Congresso Nacional, está em curso uma lei de reforma do ensino secundário, cujo preâmbulo é dos mais avançados, liberais e democráticos do mundo contemporâneo. Entre outras

coisas, se afirma ali, com absoluta segurança, como coisa que ninguém pode contestar, ser a educação secundária o meio principal de formação do adolescente, de formação da verdadeira consciência humanística, isto é, da formação da compreensão do valor e do destino do homem. Mas, quando se entra na leitura do que é determinado para constituir o currículo escolar, parece que o legislador ou os legisladores resolveram esquecer por completo o que disseram no preâmbulo, pois não podemos compreender como se pode determinar, de uma vez por todas, pela prescrição de bem determinadas disciplinas formais para cada uma das séries secundárias, os meios da formação dessa compreensão dos valores humanos e da formação dessa consciência verdadeiramente humanística, que o referido preâmbulo menciona. Ou tais valores e tal consciência são considerados como uma fatalidade cega, a que não podemos escapar, de modo que já é algo de realizado e que não precisa ser conquistado, ou se exerce um ato de violência, pregando meios únicos, bem definidos, com minúcias, imutáveis para fins que, por serem humanos, estão sujeitos às mudanças e alternativas humanas. Além disso, é difícil descobrir a relação entre as disciplinas formais que constituem o conteúdo do currículo que se quer impor por lei, e os fins definidos no preâmbulo.

No ensino elementar tem predominado a mesma contradição básica. Temos às mãos, as leis ou decretos que determinaram os programas das escolas primárias de oito Estados. Em todos eles, se fala em responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola para fornecer o melhor meio educativo às crianças. Parece até que todos leram pela mesma cartilha pedagógica, ou tiveram as mesmas fontes bibliográficas para traçar os referidos programas. Todos dizem, por outras palavras, que as crianças aprendem melhor e mais depressa se compreendem os fins e propósitos das atividades que devem ser adquiridas. Afirma ainda que os alunos entendem os objetivos de seu trabalho, se este consiste em experiências adequadas ao seu nível ou capacidade de execução, etc.

Mas, em seguida, em vez de princípios e normas gerais, de recomendações e sugestões que permitam atender ao que é proposto no preâmbulo, prescrevem um programa de matérias formais, com etapas bem definidas, inclusive com regras para exame, promoção, e outras coisas que tais.

Estudos, pesquisas, levantamentos de opinião que sirvam de base à elaboração do currículo escolar e que realmente façam da educação algo que seja da responsabilidade conjunta da sociedade, da família e da escola, tudo é deixado de lado, figurando na lei os princípios que os fariam supor, apenas como uma série de palavras bonitas que doiram ou enfeitam a rotina de sempre.

Tal contradição básica tem mais efeito do que a superficialidade mental dos que a realizam por escrito. Estando no plano fundamental que são os programas, e que, por isso, constitui a filosofia da escola, transforma a esta numa mentira. Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os da profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido.

A avaliação da aprendizagem e as reprovações.

Ainda com relação à questão dos currículos primários, temos que focalizar o problema da avaliação da aprendizagem e sua correta medição. É evidente que, sendo a educação escolar uma atividade planejada, isto é, que deve ter fins definidos, se impõe a verificação periódica da obtenção ou não dos resultados em vista. Por uma questão de princípio, relativa à própria atividade humana, tal verificação só pode ter fim, em caso de não se atingirem os fins planejados, a revisão do processo que serve de meio ou de meios, porque a falha terá sido deles ou da sua realização. A um homem que erra o caminho, não se condena, pois se tem como possível que ele possa refazer tal caminho no sentido exato e chegar ao fim da jornada. Foram as falhas de mil experiências que permitiram a um grande número de cientistas, fazer as mais importantes descobertas quer no mundo físico, quer no mundo biológico. Por que, então em educação não poderá acontecer o mesmo?

A fixidez e invariabilidade que atribuímos aos nossos currículos escolares nos fazem adotar essa estranha filosofia, segundo a qual, em educação, o caminho é único, os meios são invariáveis, tanto quanto os fins, ou, se estes variarem, aqueles permanecerão intocáveis. A conclusão é a de que só o aluno, a criança de sete, oito ou nove anos, é quem falha... Tal é a interpretação que se reforça pela simples consideração dos nossos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar.

Por um erro dessa natureza, num país evidentemente pobre, apesar do extraordinário desenvolvimento industrial por que passa, nos damos à extravagância de manter fixo o que é mutável e revisável, de obrigar a criança a permanecer numa série ou grau primário, dois, três ou mais anos, se não a mandarmos embora da escola, sem que tenha aprendido o mínimo que esta lhe pode dar. E, então, por mais absurdo que possa parecer, a educação que devia ser de todos, comum a todos, extensiva a todos, se torna privilégio dos bem dotados, dos que podem aprender mais depressa certas coisas, dos que se adaptam logo e mais facilmente aos processos escolares. Em Estados que podemos qualificar como paupérrimos, tais como os do Nordeste, as reprovações na escola primária chegam a cifras alarmantes, alargando e ampliando a faixa de idade escolar, multiplicando as primeiras séries, acasalando alunos em salas de aula, desdobrando os períodos escolares em dois, três e até quatro turnos, em face da impossibilidade econômica de multiplicar as escolas.

É tudo isso porque? Para não mudar o currículo, para manter a escola numa só rotina de programas e processos didáticos, sem nenhuma consideração pelos problemas econômicos, sociais, culturais da comunidade, e pelos problemas bio-psíquicos do aluno. Estes que se arranjam como puderem, enquanto que a escola, serena e tranqüila na sua imutabilidade, continuará como a esfinge, impenetrável aos reais problemas que deveria atender.

De 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias do Brasil, 2.424.630 (53,5%) cursavam a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série, e 424.537 (9,2%) a quarta série. A pirâmide constitui um absurdo, um aleijão de base demasiadamente alargada para o aolivo rápido e o cunha pontagudo que apresenta; não pode corresponder a nada de racional.

Para se compreender melhor este absurdo, basta ter em vista a situação do total dos alunos matriculados em nossas escolas primárias, segundo um estudo feito pelo CBPE. Pela consideração da matrícula e das promoções num decênio, chegamos à conclusão de que 42,7% não consegue aprovação em nenhuma das suas séries, quando abandona a escola, o que significa que 42,7% não consegue sequer dominar as técnicas culturais básicas, da leitura e da escrita; 18,3% sai da escola tendo obtido aprovação apenas na primeira série; 14,0% apenas na segunda; 13,0% na terceira e 12,0% na quarta. Por outro lado, 1,87% abandona a escola com menos de um ano de escolaridade; 43,13% com um ano de escolaridade; 13,60% com dois anos; 11,20% com três anos; 11,90% com quatro anos; 11,40% com cinco anos; 4,10% com seis anos; e, finalmente, 2,80% chegam a permanecer na escola primária durante sete anos para poder cumprir o que devia ser concluído em quatro.

Estes dados percentuais falam por si do absurdo que é e teima em ser a nossa escola, se tivermos em vista currículo e sistema de promoções. Evidentemente não é, nem pode ser uma escola de educação fundamental, comum, segundo nos habituamos a denominá-la. É uma escola eminentemente seletiva, sem que saiba, porém, para o que seleciona, com que fim ou objetivo faz essa seleção. Já propusemos, certa vez, a hipótese de que ela tende a ser um processo de seleção de alunos para a escola secundária, fim socialmente ilógico. Entretanto, se considerarmos que, em 1955, não mais do que 167.000 alunos se matricularam nas primeiras séries dos cursos médios brasileiros, chegamos à conclusão de que nem essa hipótese é legítima,

pois tal número corresponde a apenas pouco mais de 30,0% dos alunos que concluíram a escola elementar. Sem dúvida, é esta, portanto, una instituição que seleciona e segrega, sem saber para que fim. Se seleciona por selecionar, como o português que tomou a barra para Niterói ...

Não significa isto, entretanto, que um sistema de exames ou de medidas escolares não deva ser adotado. Apenas seus obje-tivos e fins são diferentes daqueles que os atuais exames na escola primária têm em vista. A verificação da aprendizagem, por meio de testes e outros processos adequados de medida, se não pode ter por objetivo a simples aprovação ou reprovação no fim do ano escolar, é necessária para determinar o que a aprendizagem rendeu e, de acôrdo com isso, verificar aquilo que, no processo adotado, deve ser mudado, revisado, etc. Além disso, pode permitir que, no ano escolar seguinte, os alunos sejam melhor agrupados por seus níveis de aprendi-zagem, contribuindo assim para a economia dos processos educacionais.

Todos os meios que puderem ser postos em ação para tal contrôlo da aprendizagem, que não implica nem aprovação, nem re-provação de alunos, serão pois considerados como a bússola que permu-tirá à escola dar às crianças o que lhe fôr possível, e às crianças receber o máximo possível da escola.

Sem tais fins, os exames escolares, pelo menos no en-sino elementar que postulamos como fundamental e comum a todos, não terão nenhum sentido pedagógico. Por êsse meio, se as crianças ti-verem que permanecer 4, 5 ou 6 anos na escola elementar, de acôrdo com as possibilidades econômicas de cada região, ela receberá nesse período a educação compatível com as possibilidades didáticas da es-cola e com suas próprias possibilidades de aprendizagem. Não vemos onde possa caber aí qualquer sistema de aprovações e reprovações.

O tempo escolar e o ensino por diversos turnos diários.

Ainda nos tempos imperiais e no primeiro decênio do período republicano, ao se cuidar de estabelecer os mínimos escolares, tendo em vista a função tempo-aprendizagem, ficara estabeleci-do um mínimo de $4\frac{1}{2}$ horas diárias para o ensino elementar. Ora, êsse tempo era todo consumido em atividades mais ou menos formais (a-prendizagem de certas disciplinas ou matérias escolares) de exposi-ção oral, exercícios escritos e orais, etc. Era, como se reconhe--ceu em 1892, em São Paulo, uma escola mínima, que procurava transmi-tir apenas os conhecimentos julgados mais essenciais ao homem, por--que básicos e utilizáveis em qualquer estágio cultural da vida social

contemporâneas. Nestas condições, tal escola mínima, funcionando em um determinado prédio, não podia atender seus alunos senão em dois turnos, um pela manhã e outro depois do meio-dia. Como até o período de 1920-1930, a escola elementar se dividia em duas fases, pelo menos nas áreas urbanas, a primária e a complementar, se reservava o período da manhã para as classes primárias, e a tarde para as classes complementares.

Depois de 1930, por uma procura maior da escola, em face da reprovação volumosa que acumulava alunos nas primeiras séries, pela não adoção de um programa racional de edificações escolares, etc., as escolas urbanas fugiram ao padrão antigo, não no sentido de uma melhoria, mas para pior. Obrigadas a atender uma clientela maior, se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividades escolares para cada aluno, criando o sistema de três e quatro turnos. A consequência tem sido o tumultuamento das atividades escolares urbanas, a redução do que era suposto um mínimo de escolaridade, a deterioração, enfim, da escola elementar.

Isto é um dos mais graves problemas do ensino primário no Brasil contemporâneo, cuja solução exige, antes de mais nada, uma concentração e disciplinamento da aplicação dos recursos disponíveis para a inversão no ensino elementar, pois que, segundo nos parece, o problema é o de criar mais espaço escolar nas áreas urbanas, onde as construções e os terrenos sofrem, nos dias atuais, valorização vertiginosa. Enquanto esse problema material, básico, não tiver solução adequada, a função tempo-aprendizagem não pode ser devidamente considerada pela escola primária. E ele é de urgência, não só pelo estado atual a que chegou a escola que tentamos caracterizar num artigo publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre o desvirtuamento da escola primária urbana, mas ainda em virtude do processo de urbanização por que passa o país, decorrente do desenvolvimento industrial.

Convém observar, entretanto, que tal estado ou situação da escola urbana não é propriamente consequência exclusiva do crescimento desmesurado da matrícula nas cidades, nem de dificuldades de meios de inversão que estariam além de nossas possibilidades econômico-financeiras. O que houve, realmente, entre 1935 e 1950, segundo o demonstram as estatísticas oficiais foi uma quase paralisação do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamento, em que se tornaram possíveis muitas obras sun -

tuosas em quase tôdas as capitais brasileiras, quer de iniciativa vada, quer de poder público, mas porque a escola perdeu seu caráter de essencialidade numa sociedade desvairada pela riqueza fícticia, representada pelo referido crescimento de meios de pagamento, a que não correspondeu, em proporções idênticas, um crescimento de produção. Hoje, quando sofremos a consequência daquele desequilíbrio econômico, a solução do problema se torna mais difícil, mais e a a mais penosa. Em todo caso, ela tem que ser encontrada e realizada, se não quisermos prejudicar as próprias bases de nosso desenvolvimento econômico, como é fácil deduzir, pois uma população em estado de sub-desenvolvimento cultural não pode ter a capacidade suficiente para promover, com amplitude, o desenvolvimento material e econômico. Por isso é que, tanto no campo como nas cidades, encontramos sempre dois Brasiis, um moderno e outro arcaico que é representado por populações marginais ao progresso industrial, paupérrimas, cultural e economicamente.

Evasão escolar, trabalho e pauperismo.

O seguinte quadro, preparado pelo estatístico Moysés Kessel para um trabalho publicado pela REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº 56 (outubro-dezembro de 1954) sobre a evasão escolar no ensino primário, atesta bem a magnitude do problema que tentamos abordar agora.

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA

Anos permanecidos na escola.	Números absolutos	Números relativos
Menos de 1	104 348	866
1	506 733	4 207
2	152 321	1 265
3	111 400	925
4	143 546	1 192
5	125 513	1 042
6	49 698	413
7	10 918	90
Total	1 204 477	10 000

Os dados acima foram obtidos pelo estudo de comportamento de uma geração através de um currículo escolar de cinco anos. Embora divirjam um pouco dos que apresentamos páginas atrás e que foram obtidos pelo estudo da matrícula durante um decênio, é notável que não se distanciam significativamente daqueles, sendo, portanto,

a correlação verificada um índice da exatidão dos cálculos feitos.

Pela tabela se verifica que, em cada dez mil alunos que se matriculam em nossas escolas primárias, 5 037, mais de 50%, abandonam-na durante e ao fim de um ano de escolaridade. A escolaridade média de nossas crianças, de acordo com os dados acima, varia entre 2,5 a 2,8 anos.

Evidentemente, todos os problemas indicados anteriormente contribuem para a situação que a tabela caracteriza, mas há também outras causas que procuraremos indicar resumidamente. De conjunto delas é que resulta o estado consternador, senão quase desesperador, do ensino primário no Brasil, em que a evasão escolar assume aspecto tão grave.

Uma escola que não é sentida como absolutamente necessária, tal a pobreza do seu currículo, o mínimo que ensina e proporciona a seus alunos qual equipamento básico para a vida, é fatalmente uma escola a que se vai quando não se é solicitado por outros problemas julgados mais importantes. Uma escola que, assim pobre, simples e reduzida nas suas atividades, ainda se dá ao luxo de re-provar a maioria absoluta de seus alunos, estigmatizando-os pelo insucesso intelectual, segregando e selecionando, é, por outro lado, uma escola que não procura educar senão uma certa minoria, uma quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividade mnemônica e de agilidade mental.

E, então, se casam perfeitamente como condição determinante da evasão escolar primária, de um lado a pobreza de grande maioria das nossas populações, de outro a ineficiência de um sistema escolar que em quase nada contribui para dar a essas populações a esperança de, pela educação, conseguir os meios de melhorar suas míseras condições materiais de vida.

Apesar de o Brasil ser ainda, em termos percentuais de áreas de residência da nossa população, 68% rural e apenas 32% urbano, os alunos matriculados em nossas escolas primárias são predominantemente urbanistas, pois que, tomando as matrículas e as unidades escolares do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo, de Sergipe e de Pernambuco, como amostra capaz de representar toda a situação brasileira neste particular, chegamos à conclusão que 48% das escolas primárias se situam em cidades, pequenas e grandes, e que 53% das matrículas se realizam nessas escolas urbanas. Para esse cálculo consideramos as chamadas escolas

suburbanas das cidades de menos de 15 000 habitantes, como rurais.

Vê-se por aí, portanto, que o fenômeno da evasão escolar não é algo próprio das áreas rurais, mas se dá em grandes proporções nas próprias áreas urbanas. Os seguintes quadros, organizados por Moysés Kessel para o artigo a que já nos referimos e que foi publicado na REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, mais ou menos confirmam o cálculo indireto que fizemos da extensão da evasão escolar urbana.

RIO GRANDE DO SUL

Anos permanecidos na Escola, segundo a especificação

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
1	1 406	770
2	2 346	3 874
3	819	1 553
4	877	1 331
5	1 643	1 189
6	1 767	873
7	902	343
7	240	67
Total	10 000	10 000

SÃO PAULO

Anos permanecidos na escola, segundo a especificação

Anos na escola	Alunos urbanos e distritais	Alunos rurais
1	1 085	1 678
2	1 713	3 073
3	752	1 615
4	2 455	1 336
5	2 223	513
6	888	134
7	236	26
Total	10 000	10 000

Os dois quadros demonstram logo que no Rio Grande do Sul 37,46% dos alunos das escolas urbanas abandonam os estudos durante e ao fim do 1º ano, ao passo que em São Paulo o mesmo também

acontece com cerca de 28%. Nas escolas rurais, as mesmas percentagens são respectivamente de 46,44% e 47,51%. Esta é a situação em dois dos Estados mais desenvolvidos da Federação. Nos demais ela é muito pior.

Se a escola fosse sentida como uma necessidade real, indispensável ao trabalho e à vida, por certo nas áreas urbanas não poderíamos ter esse fenômeno de evasão em proporções tão elevadas.

Acreditamos por isso que as necessidades da vida, aliadas ao desestímulo que a própria escola provoca, isto é, que pauperismo e educação escolar inadequada são, juntos, responsáveis pelo calamitoso problema de evasão escolar que observamos em nosso país.

Grande parte deste problema poderia facilmente ser resolvida se pudéssemos resolver os problemas anteriormente indicados. Talvez que, então, a evasão escolar nas áreas urbanas se reduzisse a um mínimo aceitável. Quanto ao problema das áreas rurais, é preciso ter em vista que, ali, além de termos que melhorar a escola, ela tem que se adaptar a condições peculiares do meio. Entre estas, julgamos interessante citar a que diz respeito ao trabalho de menores. A escola e a lei não podem pretender evitar esse trabalho que, na maioria dos casos, assume aspecto de trabalho familiar. Quer no regime de pequena propriedade, prevalente em algumas áreas do Sul, quer no regime de latifúndio ou grande propriedade, o trabalho não é exercido por pessoas, mas por famílias. E neste sistema, a divisão de trabalho determina aos menores uma série de tarefas que eles podem desempenhar perfeitamente. Arrebanhar o gado, ajudar nas colheitas, nas semeaduras, levar comida e água aos adultos que trabalham no amanho da terra, etc. são coisas que geralmente se atribuem a menores, em benefício da economia familiar. A escola não pode ignorar tal estado de coisas, donde a necessidade de adaptar seus horários e períodos escolares anuais ao regime de trabalho vigente nas diversas áreas consideradas do Brasil rural. Isto porque, segundo nossos estudos e pesquisas têm revelado, a evasão começa sempre ou pelo menos na maioria absoluta de seus casos, nas áreas não urbanas, pelas faltas às aulas, determinadas por motivo de "trabalho em casa". Com essas faltas, a criança perde a seqüência das lições e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem, o que acarreta as notas baixas e a possibilidade de reprovação. Diante do insucesso numa escola assim seletiva, e diante da necessidade do trabalho, sai prejudicada a escolarização da criança. Ainda neste caso, como

vamos, condições econômicas e disfunção da escola se aliam para determinar a evasão.

Assim, pois, além de procurar resolver os problemas já tratados, é preciso pensar também na organização dos horários e dos períodos escolares em função das possibilidades que a vida e o trabalho oferecem nas diferentes áreas do Brasil.

J. Roberto Moreira
co-diretor do Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais.

Bibliografia

- I. Introdução ao Currículo da Escola Primária Brasileira
J. Roberto Moreira - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Ministério da Educação e Cultura - Rio de Janeiro, 1955.
- II. O Sistema Educacional Fluminense
Jayme Abreu. I.N.E.P. - Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1955.
- III. A Educação em Santa Catarina
J. Roberto Moreira - I.N.E.P. - Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1954.
- IV. A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul
J. Roberto Moreira. I.N.E.P. - Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1955.
- V. Sobre o Problema de Como Financiar a Educação do Povo Brasileiro
Anísio S. Teixeira. I.N.E.P. - Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1954.
- VI. O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda
Américo Barbosa de Oliveira. I.N.E.P. - Ministério da Educação e Cultura - Rio de Janeiro, 1954.
- VII. A Educação e a Crise Brasileira
Anísio S. Teixeira. Cia. Editora Nacional. São Paulo, Brasil, 1956.
- VIII. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Brasil. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação. 1948.
- IX. L'Education au Brésil
Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Ministère des Relations Extérieures. Division Culturelle. Rio de Janeiro, s.d.
- X. Ensino Primário no Brasil
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Julho, 1949. Ministério da Educação e Saúde.
- XI. A Nova Escola Primária Brasileira
Prof. Robert King Hall. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Publicação nº 64 - Ministério da Educação e Saúde. 1950.

- XII. Lei Orgânica do Ensino Primário
(Decreto-lei nº 8.529, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946)
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Maio 1948. Mi-
nistério da Educação e Saúde.
- XIII. O Departamento Nacional de Educação no Exercício de 1952
Rio de Janeiro, 1953. Ministério da Educação e Saúde. De-
partamento Nacional de Educação.
- XIV. L'education dans le monde.
UNESCO.

A EDUCAÇÃO NO BRASILEvolução histórica

O Brasil vem atravessando, desde a abolição da escravatura e a república, um período de grandes transformações de ordem econômica e social. Os fatores determinantes do processo de mudança, extremamente acelerado, que se desenvolve no País, atuam com diferente intensidade nas diversas unidades políticas federadas, que acusam, por isso mesmo, níveis desiguais de evolução cultural.

A revolução tecnológica, com as suas múltiplas consequências, atingiu o Brasil antes que se estruturasse um sistema comum e consistente de educação popular, em que se pudessem assentar as bases de uma preparação real para as várias modalidades de vida da sociedade moderna, os alicerces de uma democracia em expansão.

Não se achando preparado para fazer face a uma ampla e intensiva industrialização, vem o sistema educacional brasileiro se desenvolvendo de forma desordenada, sob o impacto das forças liberais das pelas nossas transformações sociais.

A consciência de um estado de crise na educação brasileira torna-se cada dia mais nítida entre os educadores, atingindo já, mesmo, políticos e administradores, refletindo-se na literatura pedagógica dos últimos anos, principalmente nos debates através da imprensa diária.

Não é possível, entretanto, compreender a situação escolar brasileira atual sem remontar às raízes históricas de sua evolução.

Iniciando-se em 1549, com a vinda dos padres jesuítas, foi a educação brasileira dos tempos coloniais impregnada de humanismo religioso, determinado pelas próprias condições do século XVI,

Escolas primárias, colégios de grau médio e cursos de filosofia e teologia eram, quase todos, jesuítas, com apenas algumas iniciativas escolares de outras ordens religiosas.

A educação visava, predominantemente, à preparação de uma elite, dirigida no sentido da aquisição de uma cultura de tendência universalista e tipo clássico.

A importância dessa fase decorre não só do vulto da obra realizada mas, sobretudo, das consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

Essa educação jesuítica imperou até 1759, quando o Marquês de Pombal, ministro do reinado de D. José I, expulsou a ordem da Companhia de Jesus de todos os territórios portugueses. Verificou-se então, uma grande lacuna no ensino brasileiro, pela supressão inopinada de todos os estabelecimentos inicianos. Lentamente se foram inaugurando, então, as escolas menores, de grau elementar, leigas e públicas. Também se instituíram aulas régias, de grau médio, escolas de disciplinas isoladas, de gramática latina, de grego, de retórica.

Com a transformação política do país, passando de colônia a reino unido a Portugal, ocorrida em consequência da vinda, da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, registraram-se iniciativas relevantes no campo da cultura e da educação. Data dessa época o ensino superior no Brasil, continuando, entretanto, o ensino médio sem estruturação.

Durante toda a monarquia, iniciada em 1822, a expansão do sistema escolar se fez com grande lentidão, ~~mas~~ que a nação se ressentisse demasiadamente da escassez de suas instituições educativas, em virtude do ritmo lento em que se desenvolvia também o país e da estabilidade de suas condições sociais.

A carta constitucional de 1824 postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e universidades se ensinassem as ciências, as belas artes e as artes.

Embora as leis do país determinassem, já em 1827, a existência de escolas de primeiras letras, segundo as necessidades da população, quarenta anos depois a matrícula nas escolas primárias atingia menos que a décima parte das crianças em idade escolar.

1835 Em 1830 funda-se a primeira escola normal, pioneira na América Latina, seguindo-se outras, com grandes intervalos.

No setor do ensino superior, registra-se a criação dos cursos jurídicos, em 1827; os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro se estruturam em Faculdades (1832).

O panorama do ensino secundário começa a modificar-se, com a existência de dois colégios cujos estudos se fazem em currículos seriados e integrantes. As aulas avulsas permanecem, entretanto, só desaparecendo com a queda da Monarquia.

Foi, porém, o Ato Adicional de 1834 o acontecimento que determinou efeitos mais duradouros e amplos na política educacional brasileira. Transformou os Conselhos das Províncias em Assembléias

legislativas, outorgando a estas competência para legislar sobre a instrução, pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que no futuro fôsem criados por lei geral.

Ficava com o govêrno geral o Município Neutro. Predominou, entretanto, a interpretação de que a educação elementar se tornara privativa das Províncias e que ao govêrno da Monarquia deveria caber tão somente o ensino secundário e superior.

Baseado nessa orientação considerada constitucional, o govêrno central, tanto no Império como na República se tem sentido quase isento de obrigações, quanto à educação popular, e, ao mesmo tempo, julga-se autorizado a impôr, às Províncias ou Estados normas rígidas para o ensino médio e superior. Os govêrnos regionais, por sua vez, permanecem tímidos, com raras exceções, em iniciativas atinentes à educação superior e média, restringindo-se ao ensino primário e normal.

Em 1869, com a população de oito milhões e meio de habitantes, havia, aproximadamente, 3.500 escolas públicas primárias.

Os últimos anos da monarquia são agitados pela questão religiosa, as reformas eleitorais, a campanha da abolição da escravatura, as idéias liberais vindas da França. Os quinze anos que transcorreram entre 1871 e 1886 são fartos em impulsos renovadores na esfera pedagógica, em debates e planejamentos teóricos, em atos legislativos, em providências práticas. Organiza-se o ensino técnico de nível superior; começa, por esta época, a influência direta dos métodos norte-americanos, quando educadores dos Estados Unidos fundam casas de ensino entre nós; desaparece a antiga proibição quanto à frequência dos escravos às escolas; autoriza-se a existência de Faculdades superiores livres; várias iniciativas particulares ocorrem nessa época.

O deputado Rui Barbosa, notável político, legislador e orador, apresentou ao parlamento um plano completo de reforma e expansão da educação pública. Seus trabalhos e discursos exerceram grande influência sobre a organização e administração da educação, após o advenço da República.

A educação popular, entretanto, continuava deficiente. No último ano da Monarquia a matrícula nas escolas primárias compreendia menos da oitava parte da população em idade escolar.

Com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar sem maior reflexão ou prudência. (1)

As primeiras grandes contradições nacionais entram a revelar-se. Num país conservado em sub-desenvolvimento colonial, começam a circular idéias provenientes dos países de maior desenvolvimento. A elite de formação estrangeira fala em todas as reivindicações típicas dos países de estrutura mais ou menos democrático-capitalista, sem refletir, entretanto, que tais reivindicações somente seriam possíveis com o enriquecimento. A educação popular, livre e gratuita, era uma consequência direta do individualismo e do sucesso econômico, e o Brasil não tinha condições nem para uma nem para outra coisa. (2)

Procuraremos traçar as linhas básicas da educação republicana, que se prolonga até os nossos dias, caracterizando os movimentos de idéias e os fenômenos fundamentais que têm determinado a direção da política educacional brasileira.

As convicções positivistas do primeiro ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, refletem-se nas leis baixadas sucessivamente de 1890 até janeiro de 1891. Deixara-se livre, leigo e gratuito o ensino primário no Distrito Federal, não havendo nenhuma exigência para o exercício do magistério primário particular, além da idoneidade moral, sendo exigido para o ensino público diploma de escola normal. As escolas primárias ficaram divididas em dois graus, foi permitida a coeducação até os oito anos de idade. Cria-se o Pedagogium, que é, ao mesmo tempo, museu pedagógico, centro de pesquisas, escola de aperfeiçoamento do magistério, editando a Revista Pedagógica. Altera-se o currículo do Colégio Pedro II, tornado Ginásio Nacional, sendo o estudo das ciências disposto, pelas séries, na ordem comtiana. Modificam-se ^{tambem} os cursos superiores, é regulamentado o regime das Faculdades livres, de iniciativa privada.

(1) Anísio Teixeira - A Educação e a crise brasileira, p. 29

(2) Idem, obra citada, p. 59

A Constituição Republicana de 1891, estabelecia competir ao Congresso Nacional, privativamente, legislar sobre ensino superior na Capital e, cumulativamente com os governos das unidades federadas, prover a instrução secundária no Distrito Federal e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

Sucedem-se as reformas de ensino de 1901, 1911 e 1915. A primeira não determinou importantes modificações curriculares, nem profundas alterações administrativas, mas desceu a minúcias regulamentares, algumas inovadoras. A de 1911 postula o princípio doutrinário de Augusto Comte da total separação entre o poder espiritual e o poder temporal. Todos os estabelecimentos de ensino superior e secundário passam a corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático como administrativo, o que produziu desastrosos resultados. A reforma de 1915 restabeleceu o regime de estabelecimentos oficiais e equiparados, instituiu o exame vestibular para ingresso nas Faculdades.

Em 1920 criou-se a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro.

A partir de 1910, desenvolve-se o ensino técnico-industrial. Escolas de comércio se organizam, por iniciativa privada.

Em 1925, uma nova reforma trouxe uma série de inovações, destacando-se a autorização de acordos financeiros da União com os Estados, para maior desenvolvimento do ensino primário; a possibilidade de se equipararem aos padrões federais as Faculdades de ensino superior; a dupla via de acesso aos exames vestibulares dos cursos superiores, quer pelo curso regular dos colégios, quer pelos exames em série, por estudantes não matriculados, e perante bancas examinadoras, nomeadas pela União; a criação do Departamento Nacional de Ensino, germe do futuro Ministério da Educação.

Nas primeiras décadas republicanas salientaram-se vários educadores, autores de obras que começaram a agitar o exame do problema pedagógico sobre novas bases: o aspecto sociológico, o psicológico, a questão dos métodos ativos.

Podemos citar, entre outros, "A educação" "O Brasil e a Educação Popular", "Problemas de Educação", de Antônio Carneiro Leão; "A educação nacional", de José Veríssimo; "Eduquemo-nos", de José Augusto; "Ensinar a ensinar", de Afrânio Peixoto.

O movimento renovador leva um grupo de educadores em 1924, a fundar a Associação Brasileira de Educação, que agremia professô -

res, juristas, médicos, homens de letras, interessados no problema educacional, e que haveria de desempenhar papel relevante na sucessão dos acontecimentos pedagógicos.

Ao lado do movimento de idéias, e como decorrência d'êles, verifica-se uma série de reformas, administrativas da educação nos vários Estados: a de Lourenço Filho no Ceará (1922-23), de José Augusto no Rio Grande do Norte (1925-28), de Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-26) e em Pernambuco (1928), de Lisinaco da Costa no Paraná (1927-28), de Francisco Campos em Minas Gerais (1927-28), de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), de Anísio Teixeira na Bahia (1928).

Antes da irrupção revolucionária de 1930, Lourenço Filho, publica "Introdução ao Estudo da Escola Nova", livro que se tornaria clássico na bibliografia pedagógica contemporânea.

Ao término da Primeira República, havia aproximadamente 350 estabelecimentos de ensino secundário e 200 de ensino superior, incluídos os de formação militar e eclesiástica, com duas Universidades. ^{4a} na escola primária matriculação abrangia, entretanto, menos da metade da população em idade escolar.

Os primeiros anos que se sucederam à revolução de 1930 foram férteis em transformações no ensino, além de prosseguir o debate dos temas educacionais em obras de repercussão como "Novos caminhos e novos fins" e "A educação e seus problemas", de Fernando de Azevedo, "Educar-se para educar", de Venâncio Filho, "Educação Progressiva", de Anísio Teixeira, "Debates Pedagógicos", de Amoroso Lima, etc.

Instituiu-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, reestruturado em 1937, seguindo-se os sucessivos decretos que integram a reforma Francisco Campos, de grande importância na história da legislação do ensino, entre nós, e que compreendeu o ensino secundário e superior. O curso secundário ficou dividido em dois ciclos, estabelecendo-se a frequência obrigatória, com desaparecimento dos exames perante bancas oficiais. Estabelece normas gerais para se estruturarem as universidades brasileiras. O plano do ensino comercial é totalmente refundido.

Em 1932 foi publicado um manifesto, que se chamou "dos pioneiros da educação nova", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por grande número de educadores. Preconiza a escola única, ativa e leiga, a coeducação, o ensino obrigatório e gratuito.

No mesmo ano, tendo a ABE convocado a V Conferência Nacional de

Educação, ali se elaborou um anteprojeto de orientação básica para ser sugerido à próxima "Constituinte".

Pela Carta Política de 1934, que refletiu o pensamento longamente elaborado pelos educadores brasileiros, ficou estabelecido que a União caberia fixar o plano nacional de educação, e aos Estados organizar e manter sistemas educativos, subordinados às diretrizes do plano. A idéia federativa aplicava-se à administração da educação.

Ensino livre, sujeito a condições legais, limitação de matrícula, ensino primário integral, obrigatório e gratuito, ensino religioso facultativo, foram previstos na Constituição.

Entre os anos de 1934 e 1935 organizam-se três novas universidades: a de S. Paulo, constituída não só das Faculdades já existentes, mas ainda de uma outra que, então, se funda, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o duplo objetivo de altos estudos desinteressados e da formação de professores para o ensino secundário e normal; a Universidade do Distrito Federal, instituída por iniciativa de Anísio Teixeira, então Secretário da Educação, constituída não das Faculdades tradicionais entre nós, mas de Faculdades de ciências naturais, de ciências sociais, de letras e de educação. Foi extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil.

Os anos de 1920 a 1935 podem ser, realmente, caracterizados como um período revolucionário, não só pelas idéias francamente renovadoras que entraram em circulação, como pelo estado social que, como consequência delas, se estabeleceu no país.

"Caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular pela recuperação da escola. Menos do que expansão quantitativa, lutava-se por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação". (3)

O estado de inorganização social dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, diversificado dentro de diretrizes comuns.

Com a perda das liberdades públicas, em 1937, houve uma contra-marcha no movimento de renovação educacional por que passara a nação.

(3) Idem, pg. XIII

"O estado de espírito defensivo, que se apoderou da sociedade brasileira, interrompeu aquêlê ímpeto renovador. Afrouxaram-se as suas resistências ao que, embora aparentemente tradicional, já se mostrava a melhor consciência do país prejudicial à sua formação e ao seu progresso". (4)

Recrudescer, durante o Estado Novo, a tendência centralizadora quanto à administração geral do ensino e à organização escolar, com perda das conquistas consubstanciadas na Constituição de 1934.

Leis orgânicas do ensino secundário e ensino industrial (1942) e ensino comercial (1943), seguidas de minuciosa regulamentação, estabelecem padrões únicos de organização desses ensinos para todo o país.

Iniciativa importante, dessa época, foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, mantido pelos estabelecimentos industriais, que organizou uma extensa rede de escolas de aprendizagem em todo o país, destinada aos operários de 14 a 18 anos de idade, frequentadas dentro do horário de trabalho. Proporciona ainda cursos extraordinários para os empregados da indústria, em geral, serviços de seleção profissional e de pesquisa tecnológica.

Organizara-se, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destinado ao exame de todos os problemas educacionais, à pesquisa, à documentação, à divulgação e à assistência pedagógicas, em todo o país.

Em 1945, logo em seguida à vitória do movimento de reivindicação democrática que se verificara em todo o país, registra-se o fato marcante de ser concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, estendida também a outras universidades.

Em janeiro de 1946 decreta-se a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, como tentativas de dar uma base comum a esses tipos de ensino que vinham sendo tratados de modo diverso pelos governos regionais, desde o Ato Adicional de 1934. Embora a Constituição de setembro do mesmo ano dê um sentido federativo à administração do ensino, a maioria dos Estados adotou as normas preconizadas pelas leis orgânicas, com rebaixamento dos padrões de eficiência e autenticidade das escolas normais.

No mesmo ano de 1946 criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, nas mesmas bases do SENAI.

A Constituição de 1946 reproduz o pensamento da Carta Política da Segunda República. Prevê a autonomia administrativa dos sistemas de educação do Distrito Federal (sede do Governo Federal) e de cada um dos 20 Estados e, nestes, dos Municípios, competindo à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Estabelece que o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa particular. O Governo da União passa a ter ação supletiva, em matéria de ensino, a qual se estende a todo o país nos limites das deficiências locais. Fixa em 10% para a União e em 20% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios as percentagens mínimas da renda dos impostos que deve ser aplicada em serviços educacionais.

Em 1948 o Poder Executivo remeteu ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, até o presente, não logrou aprovação, a despeito da pressão que, em todo esse tempo, vem sendo exercida, nesse sentido, pelos educadores.

Grupos de resistência, dentro do próprio Legislativo à margem d'ele, têm retardado a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, principalmente devido ao seu sentido descentralizador e à flexibilidade do plano de estudos estabelecido para o ensino secundário.

ORGANIZAÇÃO E SITUAÇÃO ATUAIS

Administração

Distinguem-se, no sistema educacional brasileiro, três ordens de responsabilidade administrativa: a federal, a estadual e a municipal.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura, exerce controle sobre todas as instituições de ensino mantidas com recursos da União e inspeciona as escolas estaduais, municipais ou particulares de ensino pós-primário equiparadas aos padrões federais. O ensino agrícola e o militar estão sob a jurisdição do Ministério da Agricultura e dos ministérios militares.

Cada um dos 20 Estados da república federativa brasileira, e o Distrito Federal, possui um órgão que assegura a coordenação de seu sistema escolar, e, em particular, do ensino primário e normal.

PESSOAL DOCENTE

A formação dos professores primários (ensino normal) tem constituído, tradicionalmente, uma função das administrações educacionais dos Estados. Varia, assim, de uma para outra unidade da federação, e regime de preparação de mestres primários, guardando, porém, uma linha de correspondência geral ao nível em que se processa tal preparação.

Dois tipos de cursos são, de modo geral, mantidos no Brasil: o curso de regentes de ensino com a duração de quatro anos, seguinte ao curso primário, e o curso de formação de professores em três ou dois anos, para ingresso no qual é necessária a conclusão de curso ginásial, que deve funcionar anexo ao curso normal. Essas duas modalidades de cursos generalizaram-se a partir de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, que constituiu uma tentativa de uniformização desse ramo do ensino no Brasil. Até então, o ensino normal era ministrado num curso único, de cinco ou seis anos, articulado com o ensino primário, de qualidade variável de um para outro Estado, apresentando contudo, caráter profissional mais acentuado.

A nova organização, adotada pela maioria dos Estados, trouxe, como consequência, o desvirtuamento desse sentido profissional, verificando-se, atualmente, a transformação da grande maioria dos cursos de regentes de ensino em simples cursos ginásiais e um sério congestionamento das escolas de segundo ciclo, procuradas principalmente pelo curso secundário que oferecem.

Há, entretanto, preocupação por parte de alguns Estados no sentido de reorganizar o seu sistema de ensino normal, de modo a propiciar a formação de mestres primários em vários níveis, com currículos flexíveis, estando já em execução, no Estado do Rio Grande do Sul, radical reforma no plano de preparação do professor primário.

Em 1956 registravam-se, no ensino normal, 928 unidades escolares, com uma matrícula de 60.851 alunos, enquanto em 1951 eram, respectivamente, de 632 e 37.824. Em 1955 foram diplomados pelos estabelecimentos de ensino normal 17.923 professores.

O número de professores primários leigos, isto é, sem qualquer curso profissional, é elevado no Brasil. Em 1953, para 71.613 professores normalistas, havia 62.756 leigos.

Independentemente das medidas que são postas em prática pelas administrações de cada Estado da Federação, vem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolvendo, há vários anos, intenso programa de aperfeiçoamento de professores, administradores e pessoal técnico do ensino primário e normal, através de cursos, estágios e seminários, sob regime de bolsas de estudo, e de modo especial, ultimamente, o aperfeiçoamento de professores das "Escolas de Aplicação"

Reforma
do Estado
do Rio
Grande do
Sul.

dados +
atualizado

anexas às escolas normais.

Além dos estabelecimentos de ensino normal existem, no Brasil, as Faculdades de Filosofia, que têm, dentre outras finalidades, a de preparar candidatos ao magistério das escolas secundárias e normais. Correspondem, de um modo geral, às "Escolas Normais Superiores" de outros países.

Apesar de já funcionarem 52 Faculdades de Filosofia, são elas insuficientes para diplomar os professores necessários às escolas secundárias e normais existentes no País. Decorre daí o "magistério de emergência", bastante numeroso, composto de professores normalistas e portadores de diploma de cursos de nível superior. Embora esteja esse professorado sujeito à prestação de "exames de suficiência", perante bancas oficiais, para obtenção da "licença definitiva", é ele admitido, a título precário, sem exigências quanto à prova de competência profissional.

Nos estabelecimentos de ensino médio oficiais, além da licença expedida pelo Ministério da Educação e Cultura, exigida de todos os professores em geral, são os candidatos ao magistério submetidos a concurso de provas (teóricas e práticas) e de títulos.

As Campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário e Comercial e, anteriormente, a Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial, têm realizado significativos esforços no sentido de promover o aperfeiçoamento de professores, diretores e inspetores das escolas do ensino médio, através de cursos, estágios, seminários, missões técnicas e pedagógicas, publicação de guias metodológicos e revistas especializadas.

No ensino superior, o pessoal docente das escolas mantidas pelos poderes públicos compreende dois grupos: a) pertencente à carreira de professorado, que se distribui por cargos sucessivos da carreira, em ordem hierárquica crescente: instrutores, assistentes, professores adjuntos e professores catedráticos, estes últimos nomeados mediante concurso de provas e títulos; b) não pertencentes à carreira: livres docentes, professores contratados e auxiliares de ensino.

Nas escolas superiores particulares os professores são admitidos por contrato, entre pessoas portadoras de diploma de curso superior.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

De acordo com a Constituição Brasileira de 1946, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no país, devem repartir-se entre o Governo Federal, os Governos Estaduais e as Administrações Municipais, na proporção, respectivamente, de 10 e 20 por cento da renda resultante dos impostos.

Estudos recentes revelam que a União tem despendido 7,1% de sua renda tributária com o ensino, os Estados e o Distrito Federal 24% e os Municípios 17,4%.

Em 1956, o montante das despesas públicas realizadas com o ensino e a cultura, em todo o país, elevou-se a 15.828 milhões de cruzeiros, contribuindo os Estados e o Distrito Federal com 55,9% a União com 33,9% e os Municípios com 10,2%. A soma dessas despesas foi distribuída na base de 36,5% para o ensino elementar, 18,5% para o ensino superior e 16% para o ensino médio.

Nas despesas estaduais destaca-se a posição de São Paulo, cujos gastos corresponderam a 49,4% do total.

Os principais gastos da União, em matéria de educação, têm sido com o ensino superior e o ensino de grau médio, neste último sobretudo com o ensino técnico-profissional. Em 1956 o Governo Federal custeou 73% das despesas com o ensino superior e 31,3% das despesas com o ensino médio.

No setor do ensino elementar a atuação da União é menos sentida, exercendo-se através de um Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942, resultante de taxas especiais, cujo montante não chega, porém, a 2% das despesas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Os recursos do Fundo são aplicados, mediante convênios firmados com os Estados e Municípios, na construção de prédios para escolas elementares e normais (70%), na alfabetização de adultos (25%) e no aperfeiçoamento de professores primários e de ensino normal (5%).

Foi instituído, em 1955, o Fundo Nacional de Ensino Médio, cujos recursos se destinam a: bolsas de estudo em benefício de adolescentes aptos necessitados (até 50%); auxílio para a manutenção dos estabelecimentos de ensino, inclusive suplementação de salários dos professores; contribuições para a ampliação e a melhoria da rede escolar. Os recursos do Fundo, que podem ser aplicados até 70% na rede de escolas públicas, vem atingindo, fundamentalmente, o ensino privado, em virtude de ser a iniciativa particular responsável, no Brasil, por mais de 70% das escolas e matrículas do ensino secundário e por cerca de 93% de ensino comercial.

Tem a União cooperado, ainda, com entidades particulares do ensino, principalmente nos setores do ensino médio e do ensino superior, por meio de auxílios e subvenções, que subsistem independentemente do Fundo de Ensino Médio.

Enquanto o Governo Federal atende, preferentemente, ao ensino superior e técnico-profissional, os Governos Estaduais e Municipais atendem, sobretudo, ao ensino elementar. Assim, em 1956, o ensino elementar foi custeado, em 12,1%, pelos Municípios e, em 86,4% pelos Estados. As despesas com o ensino médio foram realizadas, na base de 66,6%, pelos Estados e o Distrito Federal.

Vem se afirmando, cada vez mais, a tendência de aplicação dos recursos públicos na manutenção do ensino superior e do ensino médio, com prejuízo sempre maior para o ensino primário.

Na Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, em 1954, foi aprovado um plano de financiamento da educação elaborado pelo Prof. Anísio Teixeira.

O plano prevê a constituição de fundos de educação na esfera municipal, estadual e federal, partindo-se das atuais percentagens das rendas de impostos que a Constituição prevê para aplicação na educação pública. Essas percentagens formariam os recursos mínimos desses fundos, aos quais se ajuntariam outros provenientes de taxas especiais, multas e rendas eventuais, etc. Os fundos seriam administrados por conselhos - federal, estaduais e municipais - com autonomia administrativa, embora sujeitos ao sistema de prestação de contas públicas, adotado no Brasil.

A base de todo o financiamento da educação estaria nos fundos municipais, em relação aos quais os fundos estaduais teriam obrigações supletivas, isto é, de complementação de recursos, através de convênios. O fundo federal seria supletivo em relação aos fundos estaduais.

Tais ações supletivas teriam sempre em vista as maiores necessidades, deficiências e possibilidades locais de educação pública e privada.

CENTROS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

No sentido de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, foram instituídos, pelo Ministério da Educação e Cultura, em dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Janeiro, e cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, sediados nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte e ^{São Paulo} Porto Alegre. Tais Centros têm por objetivos:

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

- 3) elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- 4) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

Os Centros de Pesquisas contam com quatro divisões: Divisão de Planejamento, de Pesquisas Educacionais, de Pesquisas Sociais e de Documentação.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais já publicou vários trabalhos, resultantes de pesquisas promovidas no campo educacional, antropológico e social brasileiro, por especialistas brasileiros e estrangeiros, estes enviados pela Unesco, e que constam, em grande parte, da bibliografia apresentada nesta Revista. Realiza, atualmente, um curso de pesquisadores sociais.

Desenvolve-se, no Centro Regional de S. Paulo, com a colaboração da Unesco, um Curso de Especialistas em Educação, beneficiando 20 bolsistas brasileiros - professores, administradores e técnicos do ensino primário - e 11 bolsistas de países sul-americanos.

Todos os Centros de Pesquisas mantêm escolas de demonstração de educação progressiva, mencionadas na parte referente ao ensino primário.

CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO

Além das campanhas já referidas (CADES, CAEC e CAPES), desenvolveu-se no Brasil, as seguintes: 1) Campanha Nacional de Educação Rural, instituída em 1952, com o objetivo de difundir a educação de base no meio rural brasileiro. Tem realizado cursos de treinamento de professores rurais, missões rurais, etc., destacando-se, como atração mais significativa, o Centro de Educação de Base de Colatina, no Estado do Espírito Santo. 2) Campanha Nacional de Material de Ensino, iniciada em 1956, destinando-se a incentivar a produção e promover a distribuição de material didático, visando a melhorar a sua qualidade, e seu bom emprego, assim como a sua progressiva padronização. 3) Campanha Nacional de Educação de Adultos, instituída em 1947, e que, em 1956, fez funcionar 10.322 cursos, frequentados por 63.947 alunos, tendo mantido, no mesmo ano, 83 centros de iniciação profissional. 4) Campanha Nacional de Merenda Escolar, que vem realizando, a partir de 1955, intenso trabalho junto às administrações públicas e entidades privadas, no sentido de proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar.

5) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, iniciada em 1958, que tem por objetivo estabelecer métodos e processos de elevação do nível cultural da população brasileira, avaliá-los para determinar seu custo, suas possibilidades de execução em massa, a curto prazo, com eficiência e êxito. Para esse fim, prevê o desenvolvimento de um "Plano Piloto" em um município de cada uma das regiões: Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul, achando-se já em execução o referente à região Leste, com a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Foram criadas, no ano de 1958, mais as seguintes Campanhas: Campanha de Formação de Geólogos, Campanha Nacional de Educação Física, Campanha de Assistência ao Estudante e Campanha de Educação do Surdo Brasileiro.

CONCLUSÃO

Vê-se o Brasil na contingência de resolver, sem demora, grandes problemas educacionais, criados pelos processos de desenvolvimento e de mudança que se operam no país em ritmo acelerado. Alguns são de ordem quantitativa, decorrentes do apêlo crescente da população por mais amplas oportunidades de educação. Outros são de natureza qualitativa, oriundos da premência de proporcionar a essa mesma clientela uma escola mais eficiente, diversificada suficientemente para cobrir as necessidades resultantes do desenvolvimento econômico e científico do país.

Sucedem-se as iniciativas mais ou menos fragmentadas, a título de soluções de emergência, enquanto os líderes educacionais mais esclarecidos lutam por reformas básicas que atinjam a obra educacional geral e apresentam planos de ação integrativa, capazes de mudar nos seus fundamentos, o atual sistema educacional brasileiro.

O Senhor Presidente da República, através das mensagens enviadas ao Congresso Nacional por ocasião da reabertura da sessão legislativa, em 1957 e 1958, tem propugnado uma política administrativa baseada na educação para o desenvolvimento, tendo em vista a crescente expansão da estrutura econômica do país.

BIBLIOGRAFIA

- Anísio Teixeira - A educação e a crise brasileira (livro)
Educação não é privilégio (livro)
A escola brasileira e a estabilidade social - R.B.E.P.
XXVIII (67) : 3-29, 1957.
Bases para programação da escola primária - R.B.E.P.
- Raul Bittencourt - A educação brasileira no império e na república -
R.B.E.P.

- IBGE - Sinópe retrospectiva do ensino no Brasil 1871/1953.
Estatísticas das despesas com o ensino e a cultura - 1956.
O ensino médio no Brasil

Cons. de Desenvolvimento - Relatório

Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira

Hélio Viana - A educação brasileira nos tempos coloniais - R.B.E.P.

* * * * *

A matrícula nas escolas pré-primárias foi, em 1953, de 110.642 crianças, das quais apenas 1.491 achavam-se em escolas maternais.

O ensino, nos cinco territórios, está sob o controle do Govêrno Federal.

Educação pré-escolar e primária

A educação pré-escolar, compreendendo escolas maternais e jardins de infância, vem evoluindo lentamente no Brasil, com incidência significativa apenas nos maiores centros urbanos. Os primeiros jardins de infância adotaram os métodos de Froebel, posteriormente modificados sob a influência de Montessori e Decroly.

Embora a maior parte dos Estados estabeleça para a escola primária um curso de cinco anos, dividido em dois ciclos - fundamental e complementar - o que se verifica, efetivamente, é, em geral, um curso primário de três séries nas áreas rurais e de quatro nas áreas urbanas.

A legislação que regula o ensino primário estabelece que devem ser admitidas a matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade. Na realidade, a escola primária brasileira recebe, na primeira série e, depois, nas demais, alunos de tôdas as idades entre 7 e 14 anos.

Ao retardamento de ingresso na escola primária associa-se a possibilidade de o aluno repetir um ou mais anos, várias vezes, em virtude dos critérios adotados para a promoção. Assim, a criança brasileira pode cumprir sua obrigação escolar entre os 7 e os 14 anos e permanecer na escola por período superior aos quatro e três anos oferecidos pelo sistema escolar.

O sistema escolar brasileiro acolhe cerca de 5 milhões de crianças no ensino primário, o que representa perto de 70% da população escolar de 7 a 14 anos, de idade. Dos alunos matriculados, somente pouco mais de 450.000 atingem o quarto grau ou ano escolar. O déficit desse ensino, dentre de um mínimo de quatro anos de estudos, é de mais de 1.200.000 crianças, que também deveriam chegar ao quarto grau e que deixam a escola sem o correspondente aproveitamento.

Com referência ao ensino primário enfrenta o Brasil os seguintes problemas principais: número insuficiente de prédios escolares;

*Brasil
Brasil*

*Brasil
Brasil
Brasil*

desordem na distribuição dos alunos segundo as idades; tempo de escolarização insuficiente; dia escolar reduzido, em virtude do sistema de dois e, até, três turnos diários na mesma escola; alto índice de reprovação e evasão escolar; e, em consequência dessas condições, uma escola primária pobre, puramente seletiva, visando, antes de tudo, a preparar os alunos para ingresso na escola secundária.

Várias medidas vêm sendo tentadas no sentido de melhorar as condições da escola primária.

O Ministério da Educação e Cultura iniciou um plano de auxílio aos Estados, no sentido de estender a escolarização a quatro anos nas zonas rurais e a seis nas urbanas. A 5ª e a 6ª séries das escolas urbanas, que deverão ser implantadas gradualmente pelo Estado no seu sistema de ensino primário, serão organizadas de modo a ter o dia escolar de seis horas, dividido em fases: uma de extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura, com quatro horas diárias de estudos em classe, e outra de iniciação em atividades pré-vocacionais, com duas horas de frequência à oficina que será instalada em cada escola. Em 1957 foram aplicados cem milhões de cruzeiros na construção e equipamento de pequenas oficinas de artes industriais e no aperfeiçoamento dos professores destinado ao ensino nessas oficinas.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais elaborou um plano de ordenação do ensino primário, por idades, que vem sendo recomendado aos Estados, estando já sendo aplicado em um grupo de escolas do Rio Grande do Norte e do Rio Grande do Sul, e nas escolas experimentais desse Centro e dos centros regionais. Também vem sendo recomendada a adoção de regime mais flexível de promoção, já estando sendo aplicado o de promoção automática nesse mesmo grupo de escolas.

A partir de 1955, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vem fazendo funcionar, no Rio de Janeiro, uma escola de demonstração da educação progressiva que visa a servir de campo de observação para professores e orientadores do ensino primário, em estágio de aperfeiçoamento; realizar, em profundidade, estudos sobre educação primária; proporcionar aos alunos que a frequentam uma educação primária completa e adequada às condições das crianças e às exigências sociais e humanas. Essa escola dispõe de um serviço de psicologia e conta com ~~xx~~ orientadores de série e atividades como Música, Recreação e Trabalhos Manuais. Dez turmas da escola estão

*Mulher
Aplicação
do plano*

utilizando recursos que representam desenvolvimentos e modificações do método de projetos e, em quatro, experimenta-se o de "unidades de aprendizagem". Nela fazem estágio professores primários procedentes de vários Estados, que, de volta, já estão trabalhando em escolas do mesmo tipo. Nos mesmos moldes funcionam uma escola em S. Paulo e outra em Porto Alegre, pertencentes aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Ensino Médio

O ensino de nível médio abrange as escolas secundárias, comerciais, industriais, agrícolas e normais.

antes
fundamental?

O ensino secundário, cuja finalidade consistem em dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial, compreende, no primeiro ciclo, o curso ginásial, em quatro anos, com dez matérias de ensino, inclusive o francês, inglês e latim. No segundo ciclo há o colégio, que se desdobra em curso clássico e curso científico, ambos de três anos. O ramo clássico se distingue do científico pela menor acentuação da matemática e das ciências naturais.

O ensino comercial abrange um curso básico, de quatro anos, com finalidade profissional e não apenas propedéutica, e, no segundo ciclo, os cursos técnicos, em cinco variedades.

No ensino industrial, além dos cursos artesanais, de pouco desenvolvimento entre nós, há, no primeiro ciclo, os cursos industriais básicos, em quatro anos, que formam artífices, e os cursos de mestria, em 3 anos. Ambas as modalidades compreendem oito grandes setores industriais, dentro dos quais se distribuem 24 e 25 cursos. Acima destes estão os cursos técnicos, em três ou quatro anos, de 24 tipos.

O ensino agrícola está organizado nos mesmos moldes do ensino industrial.

O crescimento desses ramos do ensino médio foi o seguinte, no período de 1951 a 1954, verificando-se a multiplicação acelerada dos cursos secundários e comerciais, mantidos, na quase totalidade, por particulares.

	Ensino Secundário		Ens. Comercial		Ensino Industrial	
	Unid. esc.	Matric.	Unid. esc.	Matric.	Unid. esc.	Matricula
1 951	2.190	405.049	752	71.077	421	17.013
1 956	2.746	619.019	993	123.635	402	17.504
	Ensino Agrícola					
	Unid. esc.	Matric.				
1 951	44	1.664				
1 956	54	3.098				

Premido pela necessidade de expandir as facilidades de educação, a fim de atender ao desejo positivo e sempre crescente da população por mais educação escolar, vem o Brasil enfrentando sérios problemas, decorrentes de uma escola secundária padronizada e simplificada, funcionando na base de improvisações sem as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo.

Também o ensino comercial vem se expandindo desordenadamente. O ensino industrial, de custeio difícil, não acompanhou o ritmo de desenvolvimento dos dois outros. A rigidez do plano de estudos das escolas industriais tornou-as inadequadas para suprir as necessidades do mercado de trabalho, motivo que determinou a elaboração de um projeto de reestruturação, em bases mais flexíveis, apresentado em, ao Congresso Nacional.

Encontra-se também em discussão no Legislativo um projeto de reforma do ensino secundário que estabelece um currículo diversificado em duas formas, sob um tronco comum, com disciplinas obrigatórias e facultativas.

Tem havido grande reação em torno desse projeto, parecendo difícil chegar-se a um acordo quanto às disciplinas básicas, de cunho obrigatório, e, principalmente, quanto à aceitação de dois planos, um ~~xxx~~ orientado no sentido de estudos abstratos e, outro, no de atividades práticas.

Em 1953 foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário e, em 1954, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Comercial, que, embora venham desenvolvendo intensa

viesse atender, quantitativa e qualitativamente, as reais necessidades do país.

O número de escolas superiores gratuitas cresce dia a dia, com considerável ônus para os poderes públicos.

Nas despesas globais com o ensino, em todo o país, a quota com o ensino superior foi, em 1956, de 26%, quando, em 1948, correspondeu a 12,4%.

Com exceção das universidades rurais, que são centros de formação e pesquisa no campo da agronomia e no domínio de estudos conexos, todas as universidades compreendem faculdades de filosofia (com os cursos de filosofia, ciências, letras e pedagogia), de direito, de engenharia civil e de medicina. A maioria das universidades possui faculdades de odontologia, de farmácia e de ciências econômicas e três, dentre elas, possuem escolas de belas artes.

Em 1951 foi instituída a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES) com o objetivo de contribuir, por ação direta e indireta e pelo fornecimento de informação apropriada, para a adequada expansão dos quadros brasileiros de pessoal de nível superior necessários à condução dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país.

A CAPES tem desenvolvido ~~um~~ intenso programa, nos seguintes tipos de iniciativas: contratos de professores e técnicos estrangeiros e nacionais; desenvolvimento de centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado; aperfeiçoamento de professores e assistentes do corpo docente superior do país; promoção de cursos pós-graduados; bolsas para aperfeiçoamento pós-graduado no país e no estrangeiro; levantamentos sobre a situação do ensino superior no país; estudos e ensaios sobre ~~princ~~ problemas do ensino superior e necessidades de pessoal de nível superior no país.

* * * * *

atuação, representam ainda tentativas fragmentárias no sentido de solucionar os sérios problemas de ensino médio entre nós.

Em 1953 foi estabelecido o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Através de exames de adaptação, podem os alunos passar do primeiro ciclo de qualquer curso técnico-profissional para o colégio, e, do segundo ciclo, para os cursos superiores, neste último caso também sem exames de adaptação, em determinadas condições. Também foi aberta a possibilidade de transferência de um para outro curso, no primeiro ciclo, nas séries intermediárias.

Foi uma medida de grande alcance, não só por estabelecer a intercomunicação entre os cursos de nível médio, como também pelo possível aumento de prestígio que poderá advir para os cursos profissionais, deixando o curso secundário de constituir a única via de acesso ao ensino superior.

ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é aberto a todos os estudantes que tenham concluído sete anos de estudos em cursos de nível médio. Compreende escolas isoladas e universidades. A duração dos cursos varia de três a seis anos. Compreende os seguintes ramos: Administração, Agronomia, Arquitetura, Belas Artes, Biblioteconomia, Ciências Econômicas, Diplomacia, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Estatística, Farmácia, Filosofia, Ciências e Letras, Geologia, Jornalismo, Medicina, Museologia, Música e Canto, Odontologia, Polícia, Química Industrial, Serviço Social, Sociologia e Política, Veterinária.

Em 1957 havia no Brasil 19 universidades, que gozam de autonomia didática, financeira e disciplinar. Funcionaram, nesse ano, 395 estabelecimentos de ensino superior, dos quais 181 são mantidos pelos poderes públicos. A matrícula foi de 78.419 alunos. O número de conclusões de curso elevou-se, em 1956, a 12.340.

O ensino superior, como o ensino médio, vem apresentando índices de desenvolvimento mais elevados que o ensino elementar, com predominância das faculdades de filosofia e de economia.

O crescimento acelerado e desordenado, já assinalado com referência, ao ensino médio, vem atuando também sobre o ensino superior, em que as escolas se multiplicam sem um plano geral que

Processo nº 2.388/50

Intercâmbio - informações sô-
bre o ensino primário para a
UNESCO.

O Senhor Ministro das Relações Exteriores solici-
ta ao Senhor Ministro da Educação e Saúde diversas informa-
ções sôbre instituições e altos funcionários dêste Ministério,
programas escolares, realizações do Brasil em questões de edu-
cação fundamental, e, ainda, sôbre o emprêgo eventual de tes-
tes de leitura silenciosa nas escolas primárias. Destinam -se
essas informações ao Centro Regional da Unesco no Hemisfério
Occidental, sediado em Havana.

O Departamento Nacional de Educação já deu as in-
formações, que lhe competiam, sôbre a Campanha de Educação de
Adultos, cabendo ao I.N.E.P. fornecer as restantes.

Em fornecendo os dados a seguir, devemos esclare-
cer que, infelizmente, no Brasil ainda não são praticados nas
escolas primárias, de maneira uniforme e generalizada, testes
de leitura silenciosa.

X Caracteres gerais do ensino primário no Brasil

O Sistema Brasileiro de Educação Primária, embo-
ra definido e orientado por Lei Orgânica, sancionada pelo Go-
verno Federal em 1946, é descentralizado, conforme a uma tra-
dição que data de 1834, quando a Regência do Império (formado
governo central durante a minoridade do 2º imperador do Bra-
sil) conferiu, por um Ato Adicional à Constituição então vi-
gente, às Assembléias Legislativas das Províncias (hoje Esta-
dos Federados) " a competência de legislar sôbre instrução pú-
blica e estabelecimentos próprios a promovê-la", excluídos os
de ensino superior e sendo que o ensino médio era praticamen-
te inexistente àquela época.

De forma semelhante, é tradição histórica a per-
missão da iniciativa privada no ensino primário e em outros
graus e ramos de ensino. Já no primeiro projeto de Constitui-
ção, elaborada pela Comissão da Assembléia Constituinte, em
1823, se declara ser "livre a cada cidadão abrir aulas para o
ensino público, contanto que respondesse pelos abusos".

Administração descentralizada e liberdade fiscalizada à iniciativa privada têm sido, pois, uma dupla e constante orientação do ensino fundamental comum, no Brasil.

Entretanto, a Constituição de 1934, reconhecendo a liberdade de ensino em todos os graus e ramos e a competência dos Estados e do Distrito Federal de organizar e manter os sistemas de educação em seus respectivos territórios, reservou à União o direito de fixar o plano nacional de educação, compreendendo todos os graus e ramos de ensino.

Era estabelecido, assim, e conforme a opinião quase unânime dos pedagogos brasileiros, que a descentralização administrativa e a liberdade de ensino não se contrapunham à orientação e sistematização política e orgânica pelo Governo Central.

A Constituição vigente, promulgada em 1946, estabelece, todavia que o Sistema Federal de Ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Verifica-se, finalmente, como características do ensino primário ou fundamental comum, no Brasil:

- a) descentralização administrativa;
- b) livre iniciativa, que é fiscalizada pelas administrações regionais;
- c) orientação e ação supletiva da União, tendo em vista as deficiências locais, mas sempre respeitando a descentralização.

Tipos de escolas primárias

Em geral, os estabelecimentos de ensino fundamental comum se subdividem em dois tipos principais:

- a) os estabelecimentos de apenas uma sala de aula e um só professor;
- b) os estabelecimentos de 2 a 4 salas de aula, que recebem o nome de "escolas reunidas";
- c) os estabelecimentos com mais de 4 salas, que têm o nome de "grupo escolar".

Os primeiros predominam nas zonas rurais, enquanto que os outros são estabelecimentos urbanos. Entretanto, nos subúrbios ou zonas marginais das cidades, há escolas de apenas uma sala, e, também, em muitas pequenas cidades e vilas do interior, que são aglomerados tipicamente rurais, há "grupos escolares" ou "escolas reunidas".

Além destas espécies fundamentais, poderíamos ainda considerar as escolas supletivas, destinadas à educação fundamental de adolescentes a adultos analfabetos, as quais, porém, em sua grande maioria, funcionam à noite ou em horários livres, nas próprias instalações das escolas para crianças. Toda-

via, em muitas empresas (fábricas, estabelecimentos comerciais) em igrejas e clubes, funcionam escolas supletivas.

Nas escolas de uma sala, a duração do ensino primário é de 3 anos e, nas outras, de 4 anos, sendo facultado mais um ano de ensino complementar.

Instituições extra-curriculares

Os estabelecimentos de ensino primário, além dos trabalhos escolares propriamente ditos, promovem a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas e recreativas dos alunos, bem como de instituições que, constituídas pelos pais de alunos e pessoas de boa vontade, têm finalidades assistenciais e culturais, estendendo sobre o meio a influência educativa da escola.

Entre essas instituições figuram como as mais difundidas no Brasil, as cooperativas escolares, as caixas escolares e os clubes agrícolas. As primeiras, organizadas entre os alunos, destinam-se à prática da economia e ao fornecimento de material escolar a preço reduzido. As segundas, organizadas e dirigidas pelos pais e outras pessoas da localidade, fornecem material escolar, roupa e calçado aos alunos pobres. E os clubes agrícolas destinam-se a favorecer o amor à terra e à sua cultura.

Programas escolares

Os programas escolares são organizados com caráter regional, pelos órgãos locais de administração e de orientação do ensino primário.

Em geral êles abrangem as seguintes matérias de ensino:

- Leitura, Linguagem oral e escrita;
- Desenho;
- Trabalhos manuais;
- Canto orfeônico e apreciação da música;
- Orientação prática no tempo e no espaço (geografia e história);
- Iniciação matemática;
- Educação física;
- Atividades econômicas da localidade e da região.

A organização desses programas, embora tenha tido, em passado recente, orientação muito rígida, tende hoje a obedecer critérios mais flexíveis, reconhecendo-se, de um modo geral, que a escola primária tem o objetivo específico de dar às crianças um mínimo comum, educacional, pelo domínio das técni-

cas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, pela aquisição de hábitos e atitudes úteis à vida comum, além de por um sentido de curiosidade e observação, bem orientado, que lhes permita situar-se adequadamente no espaço e no tempo.

Embora o ensino primário seja descentralizado quanto à administração e os programas tenham caráter regional, o INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (I.N.E.P.), iniciou em 1947 a elaboração de sugestões para organizar e desenvolver os programas de ensino primário, oferecendo-as, a título de cooperação, aos órgãos administrativos, regionais de educação.

Esse trabalho, do qual já resultou a publicação de quatro monografias relativas à leitura e linguagem, à educação física, às atividades econômicas da região, e ao canto orfeônico, teve a seguinte orientação:

- a) primeiramente, foi feito o levantamento da bibliografia sobre programas escolares, existentes na Biblioteca do I.N.E.P.;
- b) em seguida, procedeu-se ao exame minucioso dos programas vigentes nos Estados e Territórios, considerados os seguintes pontos:
 1. verificação dos documentos que contenham os programas e dos atos legais que os aprovem;
 2. estudo da feição geral dos programas em vigor e da forma de apresentação da matéria;
 3. tabulação das disciplinas integrantes dos programas;
 4. análise desses programas, relativamente aos objetivos das diversas disciplinas, matéria contida e orientação metodológica;
- c) paralelamente, organizaram-se questionários para sondagem da opinião não só de especialistas nos diversos assuntos, como de professores de ensino primário e de pessoas não especializadas em educação, no que concerne ao conteúdo que os programas devem apresentar, para que a escola se torne um instrumento eficiente de integração social;
- d) à vista dos dados colhidos, fez-se a seleção preliminar da matéria a ser incluída nos programas, tendo-se em vista as finalidades do ensino primário e os mais atualizados conhecimentos da técnica pedagógica;
- e) finalmente, constituíram-se comissões de professores de reconhecida competência, escolhidos entre educadores do Distrito Federal e dos Estados, a fim de colaborarem com a Secção competente do I.N.E.P. na elaboração definitiva do trabalho.

O espírito que presidiu ao desenvolvimento de todas essas atividades foi sempre o de tomar em consideração as di

versidades regionais brasileiras. Assim, relativamente a cada disciplina, apresentou-se um conjunto de sugestões a serem estudadas e refundidas pelas administrações locais.

Para melhor sistematização do assunto as sugestões são, para cada matéria, sub-divididas em quatro portes:

- a) introdução e objetivos gerais da matéria;
- b) indicação sumária dos objetivos específicos visados em cada série, para a consecução final daquilo que a matéria pretende formar na criança ao fim do curso primário;
- c) sumário da matéria ou mínimo de atitudes, hábitos, conhecimentos que deverá ser atingido em cada ano;
- d) sugestões de uma série de atividades apropriadas para a efetivação da aprendizagem dos programas de cada ano, com orientação sôbre o modo de execu-tá-las.

A educação nas zonas rurais

Até bem pouco as estatísticas revelavam a existência, nas zonas rurais do Brasil, de uma população de quase dois e meio milhões de crianças que não eram atingidas ou atraídas pelo sistema escolar brasileiro. As crianças não procuravam a escola ou, se o faziam, encontravam na deficiência de instalações um grande impecilho para freqüência. De norte a sul, no sertão ou nas regiões agro-pastoris, nas zonas de colonização ou fronteiriças, a população em idade escolar não era absorvida pela rêde do sistema oficial ou particular. Ficava, assim, de ano para ano, apesar dos esforços dos educadores e administradores, aumentando o contingente de crianças que passavam a fazer parte do que se chama, usualmente, "deficit escolar", ou seja, a massa de alunos que não podia encontrar oportunidade de aprender a ler, escrever e contar.

Segundo ainda as estatísticas, verificava-se, há quatro anos, que existiam unidades federadas que não atendiam a cerca de 75% de sua população em idade escolar; outras apresentavam "deficit" entre 60 e 70%, e bem poucos Estados apresentavam "deficit" inferior a 50%. A verdade é que o quadro era realmente desolador no que dizia respeito ao ensino primário.

Além disso, verificava-se que era praticamente impossível, ainda que teòricamente defensável, que os Estados atendessem dentro de seus reduzidos recursos orçamentários, a grave situação em que se debatia o ensino brasileiro. Sem prédios adequados, sem professorado tècnicamente habilitado, sem material escolar, seria difícil o encaminhamento de uma solução.

Para melhor compreender a situação é preciso não deixar que os dados percentuais possam iludir. Os números absolutos são bem mais expressivos e demonstram o verdadeiro panorama de há 4 anos: Minas Gerais, por exemplo, teòricamente, a

presentava quase 400 mil crianças fora das escolas; Pernambuco, mais de 200 mil; Ceará e São Paulo cêrca de 200 mil cada um; a Bahia mais de 400 mil; etc.

Para enfrentar a situação, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério da Educação e Saúde, traçou um plano que tinha em vista a ampliação da rêde escolar de ensino primário e normal e o aperfeiçoamento do professorado, em cursos locais e no Distrito Federal, através de acôrdos firmados com os Estados.

Até agora, já foram assinados acôrdos para a construção de 6.160 prédios escolares, dos quais quase 3.000 estão inteiramente concluídos e em plena função escolar, e mais 2.000 estão na fase final de conclusão. Estes prédios dispõem de uma sala de aula, de uma área coberta, para recreio, de residência para o professor e das necessárias instalações higiênicas. Situa-se geralmente numa área de terreno que permita a iniciação das crianças em atividades agrícolas leves, adequadas às suas condições orgânicas.

Afim de atender a núcleos mais populosos, que não disponham de aparelhamento escolar suficiente, como acontece com muitas sedes distritais de mais de 300 municípios brasileiros, estão sendo construídos 250 grupos escolares, distribuídos pelas regiões mais necessitadas dos Estados e Territórios.

Entretanto, a ação do Governo Federal não se restringiu às escolas primárias. A partir do corrente ano, 45 escolas normais rurais estão sendo e serão construídas no próprio interior dos Estados, para formar os professores de mentalidade nova de que o Brasil precisa, aproveitando-os jovens da zona rural, que, assim, se tornarão conscientes das necessidades de suas respectivas comunidades, aprendendo a resolvê-las com o auxílio da escola, não só como instrumento de educação da infância, mas como centro de progresso da localidade.

Além disso, para que as escolas já concluídas não retomassem a rotina na tarefa da escola primária mais comum do Brasil - ensinar a ler, escrever e contar - foram adotadas medidas no sentido de que os professores nomeados pelos governos estaduais, sejam submetidos a treinamento especial, a fim de que dêem à escola, que vão reger, sua função primordial: preparar a criança para a melhor vida no próprio ambiente social e geográfico em que está se educando.

DIRETORES DE DEPARTAMENTOS, CHEFES DE SERVIÇO,
DIRETORES DE ESCOLAS E CHEFES DE SEÇÃO DO M.E.S.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:

Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Diretor.

Heitor Vila Lobos, Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

João Barbosa Leite, Diretor da Divisão de Educação Física.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS:

Murilo Braga de Carvalho, Diretor.
João Roberto Moreira, chefe substituto da Seção de Documentação e Intercâmbio.
Benirah Torrents Azem, chefe da Seção de Inquéritos e Pesquisas.
Dagnar Furtado Monteiro, chefe da Seção de Organização Escolar.
Zenaide Cardoso Schultz, chefe da Coordenação dos Cursos.
Elza do Nascimento, chefe da Seção de Orientação Educacional e Profissional.
Antônio Luiz Baronto, chefe da Secretaria.
Hdjine Guimarães Lisboa, chefe da Biblioteca.

BIBLIOTECA DA SECRETARIA DE ESTADO:

Emy do Amaral Pamplona, Chefe

BIBLIOTECA NACIONAL:

Josué de Souza Montelo, Diretor
Antônio Caetano Dias, diretor do Curso de Biblioteconomia.
Maria Antonieta de Mesquita Barros, diretor da Divisão de Aquisição.
Francisca Marcondes Portugal, diretor da Divisão de Catalogação.
Cláudio Sinfrânio de Medeiros Lima, diretor da Divisão de Circulação.
José Honório Rodrigues, diretor da Divisão de Obras Raras e Publicações.
Braz Dias de Pinho, diretor do Serviço Auxiliar.

CASA DE RUI BARBOSA:

Américo Lourenço Jacobina Lacombe, Diretor.

COLÉGIO PEDRO II:

Gyldásio Amado, Diretor do Externato.
Vandick Londres da Nóbrega, Diretor do Internato.

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO:

Orlando Gomes Calaza, Diretor.
 Alberto Alves Ribeiro, diretor da Divisão do
 Material.
 Rui Moreira Reis, diretor da Divisão de Obras.
 Abelardo de Almeida Nogueira, diretor da Divi-
 são de Orçamento.
 Aloisio Caminha Gomes, diretor da Divisão de
 Pessoal.

DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA:

Joaquim Martagão Gesteira, Diretor-Geral.
 Hélio Vieira Costa O'Duvyer, coordenador dos
 Cursos do Departamento Nacional da Criança.
 Bento Alves da Silva Carvalho, secretário.
 Getúlio Lima Junior, diretor da Divisão de Or-
 ganização e Cooperação.
 Flamarion Afonso Costa, diretor da Divisão de
 Proteção Social da Infância.
 João de Melo Teixeira, diretor do Instituto
 Fernandes Figueira.
 Álvaro Alves de Sá, chefe do Serviço de Admi-
 nistração.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE SAÚDE:

Heitor Pragner Fróis, Diretor Geral.
 Vinícius Vagner, secretário.
 Jorge Bandeira de Melo, diretor de Cursos do
 Departamento Nacional de Saúde.
 Amilcar Barca Pelon, diretor da Divisão de Or-
 ganização Sanitária.
 Luis Felipe de Castro e Silva, chefe do Servi-
 ço de Administração.
 Rubens da Rocha Paranhos, chefe do Serviço de
 Biometria Médica.
 Eder Jansen de Melo, diretor do Serviço Fede-
 ral de Bio-estatística.
 Mário Kreeff, diretor do Serviço Nacional do
 Câncer.
 Adauto Junqueira Botelho, diretor do Serviço
 Nacional de Doenças Mentais.
 Abelardo Marinho Albuquerque Andrade, diretor
 do Serviço Nacional de Educação Sanitária.
 Waldemar Antunes da Silva Sá, diretor do Ser-
 viço Nacional de Febre Amarela.
 Roberval Cardoso de Farias, diretor do Serviço
 Nacional de Fiscalização da Medicina.

Mário Pinotti, diretor do Serviço Nacional de Malária.

Almir Godofredo de Almeida e Castro, diretor do Serviço Nacional de Peste.

Rafael de Paula Souza, diretor do Serviço Nacional de Tuberculose.

José Caracas, diretor do Serviço de Saúde dos Portos.

Miguel Lupí Martins, delegado da Delegacia Federal de Saúde (2ª).

Eleison Cardoso, delegado da Delegacia Federal de Saúde (3ª).

Armando Salgado Lages, delegado da Delegacia Federal de Saúde (4ª).

Gilberto da Costa Carvalho, delegado da Delegacia Federal de Saúde (5ª).

Alvaro Garcia Rosa, delegado da Delegacia Federal de Saúde (6ª).

Augusto Bastos Filho, delegado da Delegacia Federal de Saúde (7ª).

Ialmo de Moraes, delegado da Delegacia Federal de Saúde (8ª).

DIRETORIA DO ENSINO COMERCIAL:

Lafayette Belfort Garcia, Diretor
Benedito de Moraes, chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar.

Dulce Pessoa Barreto, chefe da Seção de Inspeção.

Milton Lourenço de Oliveira, chefe da Seção de Orientação e Assistência.

Cora Bastos de Freitas, chefe da Seção de Pessoal Docente e Administrativo.

Beatriz Augusta de Almeida, chefe da Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar.

Odaléa Pereira Donato, chefe do Serviço Auxiliar.

DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL:

Italo Bologna, Diretor
José Barbosa da Silva, superintendente do Curso Técnico de Mineração e Metalurgia.

Florian Peixoto Bitencourt, superintendente do Curso Técnico de Química Industrial.

Pedro Alcântara Braz, diretor da Escola Industrial de Aracajú.

Djalma Montenegro Duarte, diretor da Escola Industrial de Belém.

Orlando Nigro, diretor da Escola Industrial de Cuiabá.

Cid Rocha Amaral, diretor da Escola Industrial de Florianópolis.

Waldir Diogo Siqueira, diretor da Escola Industrial de Fortaleza.

Carlos Leonardo Arcoverde, diretor da Escola Industrial de João Pessoa.

Talvanes Augusto de Barros, diretor da Escola Industrial de Maceió.

Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, diretor da Escola Industrial de Natal.

Elói do Egíto Coelho, diretor da Escola Industrial de Terezina.

Celso Suckoiv da Fonseca, diretor da Escola Técnica Nacional do Distrito Federal.

Atílio Carneiro Guimarães, diretor da Escola Técnica de Belo Horizonte.

Paulo Pereira de Araújo, diretor da Escola Técnica de Campos.

Lauro Wilhelm, diretor da Escola Técnica de Curitiba.

Antônio Manuel de Oliveira Lisboa, diretor da Escola Técnica de Goiânia.

Hildemar Paes Barbosa, diretor da Escola Técnica de Manaus.

Paulo Grógis Brochado, diretor da Escola Técnica de Pelotas.

Manuel Viana Vasconcelos, diretor da Escola Técnica de Recife.

Ericson Pitombo Jaciobá Cavalcanti, diretor da Escola Técnica de Salvador.

José Furtado da Silva, diretor da Escola Técnica de S. Luis.

Isaac Elías de Moura, diretor da Escola Técnica de S. Paulo.

Artur Seixas, diretor da Escola Técnica de Vitória.

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Haroldo Lisboa da Cunha, Diretor

Romeu Fernandes, chefe de Seção de Fiscalização da Vida Escolar.

Maria José Cardoso Côrte Imperial, chefe da Seção de Inspeção.

Adalberto Corrêa Sena, chefe da Seção de Pessoal Docente e Administrativo.

Ofélia Guimarães, chefe da Seção de Prédios e Aparelhos Escolares.

Nelson da Cunha Marelin, chefe do Serviço Auxiliar.

DIRETORIA DO ENSINO SUPERIOR:

Jurandir Lodi, Diretor.

Nair Fortes Abus Meray, chefe da Seção de Estudos e Organização.

José Carlos Nogueira Ribeiro, chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar.

Gilberto Joyce Paranhos da Silva, chefe da Seção de Inspeção.

Augusto Gauland, chefe da Seção de Registro.

Oscar Novais, chefe do Serviço Auxiliar.

DIRETORIA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL:

Rodrigo Melo Franco de Andrade, Diretor Geral.

Judite Martins, secretário.

Lúcio Costa, diretor da Divisão de Estudos e Tombamentos.

Edgar Jacinto da Silva, chefe da Seção de Arte.

Renato de Azevedo Duarte Soeiro, diretor da Divisão de Conservação e Restauração.

Paulo Thedim Barreto, chefe da Seção de Obras.

José de Souza Reis, chefe da Seção de Projetos.

Airton de Almeida Carvalho, chefe do 1º Distrito - Recife.

Godofredo Rebelo de Figueiredo Filho, chefe do 2º Distrito - Salvador.

Sílvio de Vasconcelos, chefe do 3º Distrito - Belo Horizonte.

Luis Saia, chefe do 4º Distrito - S. Paulo.

Ulysses de Azevedo Coutinho, chefe do Serviço Auxiliar.

Raimundo Otávio da Trindade, diretor do Museu da Inconfidência.

João Hugo Machado, zelador do Museu das Missões.

Antônio Joaquim de Almeida, diretor do Museu do Ouro

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, Diretor.

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO:

Pedro Gouvêa Filho, Diretor.

Pascoal Lemme, chefe do Serviço de Orientação Educacional.

Moisés Xavier de Araujo, encarregado da Seção de Estudos e Pesquisas.

Rubens Klier de Assunção, encarregado da Seção de Publicidade.

Humberto Duarte Mauro, chefe do Serviço de Técnica Cinematográfica.

Erich Walder, encarregado do Laboratório

Mateus Collaço, encarregado da Oficina

Manuel Pinto Ribeiro, encarregado da Seção de Filmagem.

Maria Beatriz Roquete Pinto, encarregado da Seção de Tratamento.

Sérgio José Alencar de Vasconcelos, chefe de Serviço Auxiliar.

Savério Maturro, encarregado do Almoxarifado.

Hilda Smith de Vasconcelos, encarregado da Biblioteca.

Carmen Bezerra da Silva, encarregado da Filmoteca e Distribuição.

José Cosme Dias, encarregado da Portaria.

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS:

Antônio Carlos de Melo Barreto, Diretor

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO:

Augusto Meyer, Diretor

INSTITUTO OSVALDO CRUZ:

Olímpio Oliveira Ribeiro da Fonseca, Diretor

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL:

Gustavo Barroso, Diretor

MUSEU IMPERIAL:

Alcindo Sodré de Azevedo, Diretor

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES:

Oswaldo Teixeira, Diretor.

OBSERVATÓRIO NACIONAL:

Sebastião Sodré da Gama, Diretor.

Francisco Xavier Kuhning, chefe da Biblioteca.

Domingos Fernandes da Costa, chefe da Divisão dos Serviços Equatoriais e Correlatos.

Lélio Itapunambira Gama, chefe da Divisão dos Serviços Meridionais e Anexos.

Auto Barata Fortes, chefe do Laboratório Astro-Fotográfico.

Edgar Souto Rego, encarregado da Oficina.

Américo Lino de Andrade, chefe da Seção de Administração.

SEÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO:

José Simeão Leal, Diretor.

Fernando Ribeiro Gomes Pereira, chefe da Seção de Administração.

Magdaleine Susane Marie de Aragão, chefe da Seção de Divulgação.

Ersínia Guedes de Castro, chefe da Seção de Pesquisa

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE:

Mário Augusto Teixeira de Freitas, Diretor.

SERVIÇO NACIONAL DE TEATRO:

Thiers Martins Moreira, Diretor.

SERVIÇO DE RÁDIO-DIFUSÃO EDUCATIVA:

Fernando Tude de Souza, Diretor.

CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS:

Membros

José Eduardo de Macedo Soares, Presidente.

Sylvio Américo Santa Rosa.

Fábio Carneiro de Mendonça.

Manuel Ferreira de Castro Filho
Dário de Melo Pinto
Carlos Martins da Rocha
Gastão Soares de Moura Filho

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:

Membros

João Cesário de Andrade, Presidente
Samuel Libânio, Vice-Presidente
Alceu Amoroso Lima
Paulo de Figueiredo Parreiras Horta
Isaias Alves de Almeida
Luís Camilo de Oliveira Neto
Fernando Antônio Raja Gabaglia
Josué Cardoso d'Afonseca
Paulo de Lyra Tavares
João Carlos Machado
José Martins Rodrigues
Padre Helder Câmara
Antônio Ferreira de Almeida Júnior
Nelson Romero
Jurandir Lodi
Manuel Bergstrom Lourenço Filho

COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO:

Sub-comissão de Línguas Vivas e Estrangeiras:

Madeleine Sophie Augustine Manuel
Joaquim Rufino Ramos Jubé Jr
Maria Junqueira Schmidt

Sub-comissão de Ciências Físicas e Naturais:

Adalberto Menezes de Oliveira
Gildásio Amado - Presidente
Thomás Alberto Teixeira Coelho

Sub-comissão de Matemática:

Euclides de Medeiros Guimarães Rôxo
Pedro Mariani Serra
Haroldo Lisboa da Cunha

Sub-comissão de Desenho:

Enock da Rocha Lima
Maria Isabel Lacombe
Umbelino Pereira Martins

Sub-comissão de Língua Portuguesa e Línguas Antigas:

Arduino Fontes Bolívar
Ismael de Lima Coutinho
Antônio dos Santos Jacinto Guedes

Sub-comissão de Música:

Antônio Sá Pereira
Heitor Vila Lobos

Sub-comissão de Leitura:

Theobaldo de Miranda Santos
Ismael de Lima Coutinho
João Batista de Melo e Souza

Sub-comissão de Filosofia e Ciências Sociais:

Hélio Vianna
Theobaldo de Miranda Santos
Pedro Cordolino Ferreira de Azevedo

TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Endereços ou repartições em que trabalham

Adalberto Correa Sena
Divisão do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Adélia Branger
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Advenir de Souza Lima
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Albino Joaquim Peixoto Junior
Instituto Nacional de Surdos Mudos
Rua Das Laranjeiras, 232
Rio de Janeiro - D.F.

Ana de Alencar
Divisão de Educação Física
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Ana Rimoli de Faria Dória
Avenida Melo Matos, 48 - Tijuca
Rio de Janeiro - D.F.

Antônio de Arruda Câmara Filho
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Armando Hildebrand
Av. Beira Mar, 406, apto. 706
Rio de Janeiro - D.F.

Ascendino Leite
Rua Barão da Torre, 652, apto. 302 - Ipanema
Rio de Janeiro - D.F.

Benedita Ofélia da Costa
Departamento Nacional de Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.
Ministério da Educação

Benedito de Moraes
Divisão do Ensino Comercial
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Benirah Torres Azem
Rua Machado de Assis, 36 c. 12-A - Flamengo
Rio de Janeiro - D.F.

Cândida Cerne de Carvalho
Rua São Clemente, 159 - Botafogo
Rio de Janeiro - D.F.

Carlos dos Santos Silveira
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Celina Airlie Nina
Rua Voluntários da Pátria, 34 c.20 - Botafogo
Rio de Janeiro - D.F.

Cirano Silveira
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Cleanto Siqueira
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Clélia Tereza Leal Coqueiro
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Cora Bastos Freitas
Diretoria do Ensino Comercial
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Dagmar Furtado Monteiro
Av. N. Senhora de Copacabana, 1.099. apto. 801 - Copacabana
Rio de Janeiro - D.F.

Déa Veloso Maurício
Rua das Laranjeiras, 218 apto. 801 - Laranjeiras
Rio de Janeiro - D.F.

Delma Conceição Carchedi
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ministério da Educação - 10º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Dinah M. de Souza Campos
Rua das Laranjeiras, 210, apto. 702 - Laranjeiras
Rio de Janeiro - D.F.

Dinah Pacheco Macedo
Rua Marechal Joffre, 86 c.4 - Grajaú
Rio de Janeiro - D.F.

Dulcie Kanitz Vicente Vianna
 Rua Ferreira Viana, 26 apto. 3 - Flamengo
 Rio de Janeiro - D.F.

Elisa Dias Veloso
 Av. Copacabana, 1.236 - apto. 208
 Rio de Janeiro - D.F.

Elza do Nascimento
 Rua das Laranjeiras, 113 - Laranjeiras
 Rio de Janeiro - D.F.

Eva Garfinkel
 Travessa Sá e Albuquerque, 12
 Rio de Janeiro - D.F.

Elza Rodrigues
 Rua Dois de Dezembro, 66 - Flamengo
 Rio de Janeiro - D.F.

Eneida Rabelo Alvares de Andrade
 Departamento Nacional de Educação
 Ministério da Educação - 14º andar
 Rio de Janeiro - D.F.

Enio Viterbio
 Diretoria do Ensino Secundário
 Ministério da Educação - 15º andar
 Rio de Janeiro - D.F.

Ethel Bauzer
 Rua Marques de Olinda, 81, apto. 33 - Botafogo
 Rio de Janeiro - D.F.

Fernando Tude de Souza
 Serviço de Radiodifusão Educativa
 Praça da República, 141
 Rio de Janeiro - D.F.

Fernando Segismundo Esteves
 Serviço de Radiodifusão Educativa
 Praça da República, 141
 Rio de Janeiro - D.F.

Francisco Montojos
 Diretoria do Ensino Industrial
 Ministério da Educação - 14º andar
 Rio de Janeiro - D.F.

Guy José Paulo de Holanda
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Hilda Fernandes de Matos
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Hildemar Pais Barbosa
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Iesis Ilcia Y Amoedo
Divisão de Educação Física
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Inezil Pena Marinho
Instituto Nacional de Surdos Mudos
Rua das Laranjeiras
Rio de Janeiro - D.F.

Irabenih Gomes Pereira
Rua Sta. Clara, 51 - Copacabana
Rio de Janeiro - D.F.

Isabel Schmidt
Colégio Pedro II - Externato
Av. Marechal Floriano Peixoto
Rio de Janeiro - D.F.

Jacyr Maia
Praia do Flamengo, 82 apto. 201 - Flamengo
Rio de Janeiro - D.F.

João Roberto Moreira
Rua Marechal Joffre, 133 apto. 301 - Grajaú
Rio de Janeiro - D.F.

Joaquim Braz Ribeiro
Serviço Nacional de Teatro
Rua Araujo Porto Alegre - A.B.I. 3º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Joaquim Moreira de Souza
Rua Guaxupé, 22 - Tijuca
Rio de Janeiro - D.F.

Joaquim Rufino Ramos Jubé Junior
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

José Antônio Augusto de Lima
Divisão de Educação Extra Escolar
Ministério da Educação - 13º andar
Rio de Janeiro - D.F.

José Carlos Nogueira Ribeiro
Rua Senador Vergueiro, 118 - apto. 401
Rio de Janeiro - D.F.

José Francisco Carvalhal
Rua Paula Freitas, 61 - apto. 303 - Copacabana
Rio de Janeiro - D.F.

Josué de Souza Montelo
Biblioteca Nacional
Av. Rio Branco, 219
Rio de Janeiro - D.F.

Leoni Kaseff
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Letícia Maria Santos de Faria
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Licério Alfredo Scheiner
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Lucia Marques Pinheiro
Rua Almirante Cokrane, 254 - Tijuca
Rio de Janeiro - D.F.

Luzia Contardo da Fonseca
Departamento Nacional de Educação
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Mamante Torres
Diretoria do Ensino Comercial
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Margarida Ribeiro Diniz
Diretoria do Ensino Superior
Ministério da Educação - 13º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Maria da Glória Maia e Almeida
Av. Pres. Antônio Carlos, 51, apto. 804
Rio de Janeiro - D.F.

Maria de Lourdes Duarte Gonçalves
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ministério da Educação - 10º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Maria José Cardoso Corte Imperial
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Maria Pompéia Rache Leal Costa
Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350
Rio de Janeiro - D.F.

Marília Mariani
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Milton Lourenço de Oliveira
Diretoria do Ensino Comercial
Ministério da Educação - 12º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Moacir Bretas Soares
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Moysés Xavier de Araujo
Instituto de Cinema Educativo
Praça da República, 141
Rio de Janeiro - D.F.

Marilo Braga de Carvalho
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ministério da Educação - 10º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Nair Fortes Abu Merhy
Diretoria de Ensino Superior
Ministério da Educação - 13º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Neusa da Silva Feital
Serviço de Radiodifusão Educativa
Praça da República, 141
Rio de Janeiro - D.F.

Nhambicai Carajaté Amorim
Diretoria do Ensino Superior
Ministério da Educação - 13º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Ofélia Guimarães
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Otávio Augusto Lins Martins
Departamento de Educação
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Nice Camargo Pupo
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ministério da Educação - 10º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Paschoal Leme
Rua Santa Terezinha, 14 - Tijuca
Rio de Janeiro - D.F.

Paulo Afonso da Rocha Pinto
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Paulo Celso de Almeida Moutinho
Av. Abelardo Lobo, 10 - Gavea
Rio de Janeiro - D.F.

Pedro Gouvea Filho
Instituto Nacional do Cinema Educativo
Praça da República, 141
Rio de Janeiro - D.F.

Raul Lélis
Rua Pinto da Rocha, 44, apto. 1 - Laranjeiras
Rio de Janeiro - D.F.

Riva Bauzer
Departamento Nacional de Educação
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Rubens Klier Assunção
Rua Nascimento Silva, 29 c.1 - Ipanema
Rio de Janeiro - D.F.

Sílvia Tigre Maia
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Stela da Cunha Santos
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Teofilo Moisés
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação - 15º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Tiers Martins Moreira
Serviço Nacional de Teatro
Rua Araujo Porto Alegre - A.B.I. - 3º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Virgínia Cortes de Lacerda
Casa de Rui Barbosa
Rua S. Clemente, 134
Rio de Janeiro - D.F.

Tomaz Scott Newlands Neto
Diretoria do Ensino Superior
Ministério da Educação - 13º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Vitor Stawiarski
Museu Nacional
Quinta da Boa Vista
Rio de Janeiro - D.F.

Walter de Toledo Piza
Diretoria do Ensino Industrial
Ministério da Educação - 14º andar
Rio de Janeiro - D.F.

Zenaide Cardoso Schultz
 Av. Atlântica, 566, apto. 2 - Copacabana
 Rio de Janeiro - D.F.

RELAÇÃO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA, FILIADAS AS UNIVERSIDADES
 BRASILEIRAS

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
 Av. Presidente Antônio Carlos, 40
 Rio de Janeiro - Distrito Federal

Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do
 Rio de Janeiro
 Rua São Clemente, 240
 Rio de Janeiro - Distrito Federal

Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife
 Rua Conde de Boa Vista
 Recife - Pernambuco

Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia
 Avenida Joana Angélica, 183
 Salvador - Bahia

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Univer
 sidade Católica de São Paulo
 Rua Marechal Deodoro, 1.099
 Campinas - São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de
 São Paulo
 Alameda Gleite, 463
 São Paulo - São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento da Pontifi
 cía Universidade Católica de São Paulo
 Rua Imaculada Conceição, 71
 São Paulo - São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae -
 da Pontifícia Universidade-Católica de São Paulo
 Rua Marquês de Paranaguá, 111
 São Paulo - São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do
 Paraná
 Rua 15 de Novembro, 1.004
 Curitiba - Paraná

Faculdade de Filosofia da Universidade de Pôrto Alegre
Avenida João Pessoa
Pôrto Alegre - Rio Grande do Sul

Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio Grande
do Sul
Praça D. Sebastião, 2
Pôrto Alegre - Rio Grande do Sul

Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais
Praça Benjamin Constant
Belo Horizonte - Minas Gerais

RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS
NORMAIS OFICIAIS

(Estados, Distrito Federal e Territórios)

Instituto de Educação
Rua Maris e Barros, 273
Rio de Janeiro - D.F.

Escola Normal Carmela Dutra
Estrada Marechal Rangel, 31
Rio de Janeiro - D.F.

Escola Normal Rural do Instituto Benjamin Constant
Rua Ramos Ferreira
Manáus - AMAZONAS

Instituto de Educação
Praça Antônio Bittencourt
Manáus - AMAZONAS

Escola Normal do Instituto Gentil Bittencourt
Avenida Independência
Belém - PARÁ

~~Instituto de Educação do Pará~~
Praça da República
Belém - PARÁ

Escola Normal do Instituto de Educação
Palácio da Educação
São Luís - MARANHÃO

Escola Normal Antcnino Freire
Teresina - PIAUI

Escola Normal do Instituto de Educação
Praça Figueira de Melo
Fortaleza - CEARÁ

Escola Normal Oficial
Praça Augusto Severo
Natal - RIO GRANDE DO NORTE

Instituto de Educação
Avenida Getúlio Vargas
João Pessoa - PARAÍBA

Instituto de Educação
Rua Princesa Isabel
Recife - PERNAMBUCO

Instituto de Educação
Rua Barão de Alagoas, 141
Maceió - ALAGOAS

Instituto de Educação Rui Barbosa
Praça Olímpio Campos, 736
Aracajú - SERGIPE

Instituto Normal da Bahia
Praça do Barbalho
Salvador - BAHIA

Escola Normal Pedro II
Vitória - ESPÍRITO SANTO

Instituto de Educação Nilo Peçanha
Praça da República
Niterói - RIO DE JANEIRO

Escola Normal Oficial Caetano de Campos
São Paulo - SÃO PAULO

Escola Normal Oficial Padre Anchieta
São Paulo - SÃO PAULO

Instituto de Educação
Rua Emiliano Perneta, 92
Curitiba - PARANÁ

Curso Normal Regional Haroldo Callado
Florianópolis - SANTA CATARINA

Instituto de Educação Dias Velho
Rua Saldanha Marinho
Florianópolis - SANTA CATARINA

Instituto de Educação
Avenida Osvaldo Aranha
Pôrto Alegre - RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Educação de Minas Gerais
Rua Pernambuco
Belo Horizonte - MINAS GERAIS

Instituto de Educação de Goiás
Rua 20
Goiânia - GOIÁS

Escola Normal Oficial
Cuiabá - MATO GROSSO

Curso Normal Regional de Macapá
Macapá - TERRITÓRIO DO AMAPÁ

Curso Normal Regional Monteiro Lobato
Rio Branco - TERRITÓRIO DO RIO BRANCO

Submeto à consideração do Senhor Diretor do I.N.E.P.
as informações acima.

S.D.I., 23 de agosto de 1950.

João Roberto Moreira
Chefe em exercício