

da renda nacional relativa ao Estado. Admitindo-se que, de acôrdo com cálculos realizados pela CAPES, o Brasil gasta 2,5% da renda nacional com educação, segue-se que o esforço econômico-financeiro daquele Estado em favor da educação escolar é inferior à do Brasil como um todo.

Acreditamos, porém, que hoje a situação seja um pouco diferente, primeiro, porque, em 1953, os 27 municípios que visitamos, despenderam com ensino público a média de 16% da receita total, ou 18,3% da receita tributária, enquanto, em 1951, despenderam 14,7% da receita total e pouco mais de 16% da tributária.

Por outro lado, o Estado, tendo em vista o exercício financeiro de 1954, destinou a soma de 533.274 mil cruzeiros às despesas com educação e cultura, por intermédio da respectiva Secretaria. Acrescendo-se a essa importância mais 19.566 mil cruzeiros, custeio de educandários, institutos, escolas vocacionais e aprendizados não subordinados à Secretaria, mas que são indubitavelmente instituições educacionais, ter-se-á a soma de 552.840 mil cruzeiros (em números arredondados), que serão despendidos com a educação. Tal parcela representa 15,3% da receita total do Estado, contra 14% em 1951. Sendo a receita tributária, em 1954, estimada em 2.510.000 mil cruzeiros, segue-se que as despesas com educação ultrapassarão de 22% dessa receita. Acresce ainda que, no total acima indicado, não estão incluídas as inversões com a construção de novos prédios escolares ou com sua reconstrução e reparos. Figuram elas, no orçamento, em designação da despesa da Diretoria de Obras, da Secretaria de Obras Públicas.

A 23 de março de 1953, a Lei nº 2.060, promulgada pelo Presidente da Assembléia Legislativa do Estado, autorizava o Governo do Estado a contrair empréstimos no montante de 150 milhões de cruzeiros, com garantia de uma emissão especial de apólices para a execução de diversas obras, entre as quais a construção de escolas rurais (3.260 mil cruzeiros), de grupos escolares (13.070 mil cruzeiros) e a construção, reforma e ampliação de vários outros estabelecimentos de ensino (17.360 mil cruzeiros). Esse plano teria sua execução prolongada por vários anos, segundo se depreende do texto da lei. *

* Pela Lei nº 2.136, de 26-10-1953, foi aprovado o Plano de Obras do Estado, que prevê os seguintes investimentos no sistema educacional do Rio Grande do Sul: Ensino Primário — 45 milhões de cruzeiros; Ensino Técnico-Profissional — 67 milhões; Ensino Secundário — 3,5 milhões; Ensino Rural — 15 milhões; Ensino Normal — 17,5 milhões; Total — 148 milhões.

É bem possível, portanto, que, em 1954, somadas as despesas a serem feitas pela União, pelo Estado, pelos municípios e pela iniciativa particular, com a educação, o montante atinja a 2,5% da renda nacional relativa ao Rio Grande do Sul.

A ser assim, ficará patenteado, pelos números, a observação pessoal, que fizemos, de um extraordinário esforço em todos os setores da administração pública e em diversos setores da administração privada, naquele Estado, para resolver os problemas da educação. É bem possível que, nos próximos anos, assistamos, no Rio Grande do Sul, à concretização das mais amplas, típicas e bem orientadas instituições educacionais do país.

CAPÍTULO IV

A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA

1. UNIFORMIDADE E DIFERENCIAÇÃO.

Quando se consideram as informações aligeiradas a respeito da escola primária brasileira, procedentes de quem a viu de fora ou com ela apenas teve contatos esporádicos, tem-se a impressão de grande uniformidade, responsável pela conclusão de que a escola é corpo estranho às comunidades em que se instala, não lhes atendendo as aspirações ou ao que dela esperam. Em 1950, em companhia do Prof. King Hall, da Universidade de Colúmbia, tivemos oportunidade de fazer algumas viagens ao interior. Das impressões que trocamos a bordo dos aviões ou nos refeitórios dos hotéis, era constante esse conceito de uniformidade.

Uma das razões de tal idéia sobre a escola primária estaria em que, pela rapidez das visitas feitas, só se podia ter visão superficial do currículo e das tarefas escolares. Evidentemente, aí, não há como negar certa uniformidade, porque o currículo primário, como o de outros ramos e graus de ensino, resulta de uma filosofia social que não pode ter contornos regionais, pois caracteriza não apenas uma nação, mas toda uma civilização de âmbito universal.

Assim, o atual currículo das escolas primárias resulta de uma conjuntura social que remonta dos primórdios do liberalismo e da revolução industrial, conjuntura essa que determinou a formação de nova filosofia social, ainda hoje operante, apesar de se encontrar em crise de mudança.

Segundo Edwin H. Reeder,* a escola primária, de caráter popular, isto é, extensiva a crianças não pertencentes à nobreza, foi, de início, escola eminentemente urbana, atendendo sobretudo a necessidades da crescente classe burguesa. Embora o latim permanecesse a língua do comércio internacional, os pequenos comerciantes tinham que realizar seus negócios, utilizando o vernáculo, donde a necessidade de ler

* In *Encyclopaedia of Social Sciences*.

e escrever a língua local e de fazer certos cálculos aritméticos. Daí surgirem as primeiras escolas vernáculas, em caráter de iniciativa particular. Tal, porém, não se deu independentemente de conflitos entre a cidade e as autoridades eclesiásticas, a quem competia a autorização do funcionamento das escolas.

Esse tipo de escola primária não conduzia a nenhuma instituição de ensino médio ou superior; existia apenas para um propósito que, cumprido, significava o completamento da instrução recebida pelo aluno. Nascida, assim, de necessidade prática, imediata, tal escola encontrou logo nos séculos XV e XVI o apoio poderoso de duas ordens de fatos: a descoberta da imprensa e a reforma protestante. A primeira facilitava a disseminação de livros em tôdas as línguas; a segunda proporcionava fundamento filosófico e cultural ao aprendizado da leitura, pois, pela pregação do livre exame, dava a cada um o direito e o dever de ler a bíblia, a qual, para esse fim, era traduzida para tôdas as línguas. A cultura intelectual deixava de ser o atributo de uma classe, para constituir necessidade de todo e qualquer homem livre. Com o desenvolvimento do liberalismo, mais se acentuou essa necessidade, já que ia tomando vulto a consciência generalizada de que cada homem devia ter o exercício intelectual suficiente para compreender os problemas políticos e sociais do seu tempo, bem como para situar-se adequadamente no conjunto dos fatos naturais, libertando-se de temores e superstições ancestrais. A escola comum, de simples aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, passava a preocupar-se com a história e com a iniciação em ciências naturais, alargando, pois, o âmbito de seu currículo.

Outra consequência da atuação dessas forças renovadoras foi a de que se passou a considerar que a escola comum não podia ser instituição apenas urbana; a crença geral na necessidade de uma educação fundamental se espalhou também pelos distritos rurais. Refletindo o espírito de seu tempo é que João Amos Comenius (1592-1671) pode proclamar a importância da educação para todos, ricos e pobres igualmente.

Mais ainda que essa universalização da escola elementar, a filosofia de então abraçava outros princípios, cujos resíduos ainda se acham à base da atual ideologia educacional. Admitindo que a mente humana, ao nascimento, é "tabula rasa", os filósofos sociais consideraram a educação qual meio de realizar o ideal humanista de desenvolver a mente coletiva no sentido de adquirir capacidade de melhorar sua própria condição. Embora haja, modernamente, muita dúvida e resistência a respeito da teoria da "tabula rasa", embora se procure dar novo sentido aos currículos primários, é ainda bem paten-

te, na pedagogia contemporânea, o princípio de que, pela aprendizagem e pelos exercícios escolares, a mente se torna apta a dirigir racionalmente o comportamento do indivíduo. É, até certo ponto, tentativa de realização prática do velho ideal grego de apanágio da inteligência sobre os atos humanos. Apenas, agora, já se não pensa numa elite de filósofos que governaria as demais classes, menos nobres, menos pensantes. Admite-se como princípio a autodireção do povo. E a função primordial da escola comum a todos seria a de preparar para essa autodireção, pelo desenvolvimento da inteligência. Daí ter Comenius advogado que a escola tivesse em vista, sobretudo, desenvolver nos educandos a capacidade de raciocinar, em vez de entulhar sua mente com fatos memorizados — função da velha escola da nobreza, preocupada com a memorização de regras gramaticais, textos latinos, regras, figuras e modos do silogismo, etc.

A melhor maneira dêsse exercício e preparação intelectual foi concebida como sendo através do manejo e domínio de certas disciplinas básicas: a arte da expressão pela aquisição de certas técnicas básicas e pelo domínio da linguagem escrita e falada (leitura, escrita, dicção, desenho, modelagem e outras formas de trabalhos manuais); o raciocínio quantitativo e especial (aritmética e geometria elementares); o raciocínio indutivo e experimental (iniciação na observação dos fatos naturais — ciências naturais); compreensão das relações entre povos no tempo e no espaço (iniciação na geografia e na história). Resumindo, o currículo da escola comum devia abranger a aprendizagem da leitura e da escrita, e mais a iniciação em cálculo, geografia, história, ciências naturais, desenho e trabalhos manuais.

A julgar pelo currículo, pois, não há como não encontrar certa uniformidade, principalmente quando sua reorganização, segundo outros princípios, como o de ajustamento à vida, de atendimento das necessidades infantis em si, em relação à comunidade e à família, etc., ainda se acha em fase de discussão e experimentação no país em que foi tomada mais a sério — os Estados Unidos.

Os estudos e levantamentos que vimos fazendo, porém, demonstram que, apesar da semelhança dos programas escolares, não há uniformidade completa entre as escolas primárias das diferentes regiões do Brasil, nem mesmo entre as escolas de um só Estado, como é o caso do Rio Grande do Sul. A identidade dos princípios que estão à base das atividades de nossa escola primária, a grande semelhança dos currículos, a quase identidade dos programas, etc., não impedem que a

escola se diferencie dêste para aquêlo meio, porque o material humano, com que deve tratar, se diferencia em razão das instituições, dos costumes e dos meios de vida em ambiência em que ela se instala. Já em Sta. Catarina notáramos isso, quando estudamos a escola do Vale do Itajaí, a dos campos de Lajes, a do Vale do Iguaçu ou a do Litoral. No Rio Grande do Sul, semelhante diferenciação se patenteia logo à primeira vista, dentro da própria cidade de Pôrto Alegre. É difícil, portanto, falar da escola primária sul-rio-grandense, sem ter em vista aquelas diferenciações e aproximações culturais de que tratamos no primeiro capítulo dêste trabalho.

Acresce ainda que, pela própria organização dos três sistemas escolares existentes no Estado, mais se acentua, já agora do ponto de vista administrativo, a desigualdade das escolas primárias. Queremos referir-nos à existência de um sistema estadual, um sistema municipal e um particular. Contendo ainda a possibilidade de os municípios tratarem o problema de diferentes pontos de vista administrativos e técnicos, bem como o fato de as escolas particulares obedecerem a orientação diferentes de ordens religiosas, associações locais, etc., temos outros fatores de diversificação.

Neste capítulo, procuraremos demonstrar as principais características de cada tipo de escola primária, quer em função do meio, quer da administração, para depois tratar de seus aspectos qualitativos interiores, isto é, quanto a processos e métodos de ensino, bem como quanto à atuação dos professores.

2. A SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PRIMÁRIO.

A administração das escolas elementares mantidas pelo Estado está diretamente afeta à Superintendência do Ensino Primário, órgão da Secretaria de Educação e Cultura. Como todos os demais superintendentes daquela Secretaria, o do ensino primário tem as seguintes funções gerais, de acôrdo com o Decreto nº 3.843, de 15 de janeiro de 1953:

- 1) dirigir, orientar, coordenar e fiscalizar os serviços técnicos e administrativos da Superintendência e das escolas a ela subordinadas;
- 2) cumprir e fazer cumprir as leis, instruções e regulamentos que dispõem sobre matéria escolar;
- 3) planejar e promover a educação e o ensino, zelando pela sua eficiência e constante desenvolvimento;

ORGANIZAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PRIMÁRIO

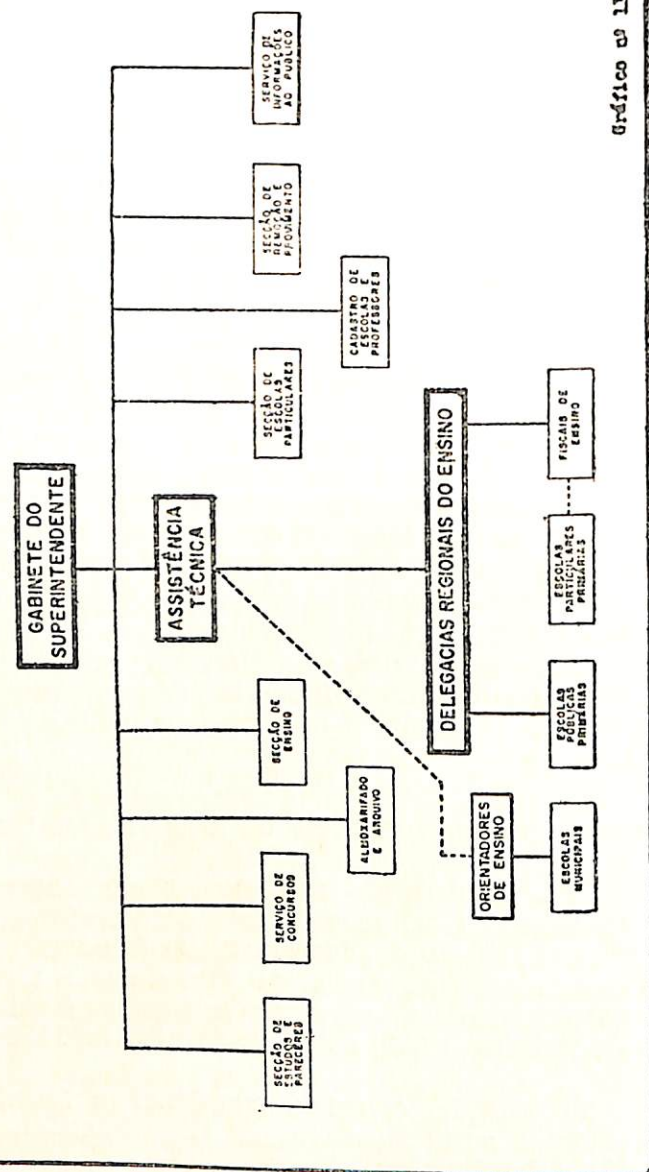


Gráfico nº 12

- 4) promover e elaborar, com a colaboração dos serviços especializados, anteprojetos de leis, bem como projetos de decretos, regulamentos ou outros atos do poder executivo, referentes à educação e ao ensino;
- 5) distribuir serviços entre seus funcionários, tomando as providências necessárias para o aperfeiçoamento e rapidez dos trabalhos;
- 6) estudar, elaborar e fazer executar planos de trabalho e medidas de ordem técnica, indispensáveis à revitalização dos processos educativos;
- 7) aprovar e fazer executar os planos e demais medidas de ordem administrativa, indispensáveis à eficiência da organização e do funcionamento do serviço central e das instituições sob sua responsabilidade;
- 8) expedir circulares, portarias, comunicados e ordens de serviço, indispensáveis à inteligência e execução de leis e regulamentos;
- 9) solicitar, pessoalmente ou por escrito, dos demais órgãos do aparelho educacional e administrativo, as informações ou esclarecimentos de que carecer para o desempenho das suas atribuições e atender a idênticas solicitações emanadas dos mesmos;
- 10) opinar sobre o tipo e espécie de material didático, de gabinetes e laboratórios, máquinas e mobiliário;
- 11) pronunciar-se sobre todos os assuntos relacionados com a educação e o ensino;
- 12) manifestar-se, do ponto de vista pedagógico, sobre prédios e aparelhagem destinados a estabelecimentos de ensino, bem assim sobre a ordem de prioridade na execução do plano de construções escolares, tendo presente o interesse do ensino;
- 13) reunir os diretores de estabelecimentos de ensino, orientadores escolares, chefes de serviço e outros funcionários subordinados à Superintendência, para o exame e estudo de problemas atinentes à mesma;
- 14) organizar cursos de férias ou outros destinados ao aprimoramento intelectual do magistério ou do pessoal técnico, bem assim propor a designação ou contrato de técnicos ou especialistas para a realização dos referidos cursos;
- 15) proferir despachos interlocutórios em processos cuja decisão final seja da competência de autoridades superiores;
- 16) baixar portarias de louvor ou censura e aplicar penas disciplinares, nos termos da legislação em vigor;

17) expedir editais e avisos, assim como fornecer certidões e atestados em matéria de sua competência.

O decreto enumera, a seguir, uma série de atos de rotina administrativa, cuja enunciação não cabe aqui. Apenas, no item 32, há alguns subitens que nos interessam. Vejamo-los:

32) propor fundamentalmente, na conformidade das leis em vigor, ao Secretário de Educação e Cultura:

a) a organização ou reorganização do sistema estadual de ensino, bem como dos serviços técnicos e administrativos a êle correspondentes;

b) a criação, localização, conservação, supressão, transferência, aumento ou reforma, em harmonia com o interesse do ensino, de estabelecimentos escolares;

c) a abertura de concurso para ingresso no magistério público e a nomeação de candidatos aprovados;

.....

d) o cometimento de missão de qualquer natureza, fora do Estado, a professores ou funcionários, assim como a designação destes para serviços, estágios ou comissões de estudo;

e) a criação de cargos docentes, técnicos e administrativos no quadro de pessoal da Superintendência, ou das unidades escolares que lhe ficam subordinados;

.....

j) tôdas as medidas tendentes a incentivar o rendimento e eficiência do aparelho escolar.

Pelo que consta dos itens reproduzidos, vemos que a Secretaria delega poderes, na medida necessária, aos Superintendentes, que, assim, têm sob sua responsabilidade verdadeiros departamentos de educação, embora limitados a um ramo, grau ou espécie de ensino, estando neste caso as Superintendências de Educação Física e de Educação Artística. Quando, no segundo capítulo, apontamos a inexistência de um Departamento coordenador, tivemos em vista exatamente esta ampla delegação de poderes aos Superintendentes, útil e necessária, não há dúvida, mas dependente ou carente de uma coordenação de ordem técnica que o Secretário, por força de sua projeção e de suas funções políticas, dificilmente poderá exercer.

A Superintendência do Ensino Primário é, pois, relativamente autônoma na direção estadual do ensino primário. Tem sido sempre confiada a técnicos, geralmente ex-professores de ensino primário, que, por isso, aliam à especialização neste setor técnico-administrativo, a experiência adquirida na própria escola elementar, quer como docentes, quer como diretores. Quando visitamos a Secretaria, tivemos o prazer de encontrar à frente da Superintendência uma professora de Escola Normal do interior, que se iniciara em uma escolinha rural, tendo, no curso de sua vida profissional, feito vários cursos de especialização e de extensão cultural. Evidentemente, seria difícil encontrar alguém mais qualificado para exercer esse alto posto.

Tivemos, entretanto, a impressão de que, em razão de suas próprias atribuições, o Superintendente dificilmente pode voltar-se para os problemas de orientação e supervisão do ensino elementar, uma vez que o mesmo decreto, acima indicado, estabelece no seu art. 2º, itens 2 e 3, que ao Superintendente do Ensino Primário, além das atribuições conferidas no art. 1º, compete, *em particular*: abrir concursos para provimento de cargos do magistério público primário e de outros integrantes do quadro de pessoal do setor do ensino primário, e promover, na conformidade da respectiva regulamentação, e promover, na conformidade da respectiva regulamentação, todo o processo de concurso; determinar a abertura de concursos de remoção e comissionamento; determinar o preenchimento, mediante comissionamento, remoção ou substituição de professores, das vagas que se verificarem nos corpos docentes de grupos escolares, escolas ou aulas de cursos supletivos.

Como já deixamos entrever, anteriormente, tais atribuições deveriam pertencer ao órgão de pessoal da Secretaria, muito embora a Superintendência devesse ser ouvida ou, mesmo, elaborar as normas a serem seguidas na admissão, remoção, promoção e reversão de professores. Apenas a execução é que lhe não devia caber, pois transforma o Superintendente em um diretor de pessoal, como tivemos oportunidade de observar, em março e abril de 1954. As ante-salas da Superintendência regorgitando de professoras e candidatas ao magistério, assistentes a atender e informar continuamente, requerimentos que entravam e se encaminhavam, audiências sucessivas, solicitadas e marcadas, tudo impedia que a Superintendência pudesse ter o exercício de funções verdadeiramente técnicas. Vimo-la sempre bem disposta e atenciosa para com todos, mas ouvimo-la também confessar que tal atividade era

absorvente e impeditiva de outras que ela julgava importantes e necessárias.

Deixamo-nos ficar, por algumas horas, enquanto esperávamos a oportunidade de conversar com a Superintendente, nas antesalas, a ouvir os comentários e manifestas aspirações das professoras e candidatas. O Estado precisava admitir 1.096 novas professoras; o concurso de ingresso acabava de ser concluído; havia reclamações de toda espécie; certa ansiedade pelas vagas em escolas situadas em lugares bem servidos de meios de transporte. Tomaram-nos por alguém que estivesse advogando a causa de uma professora; fizeram-nos perguntas e, quase agressivamente, nos fizeram ver que ali não havia "pistolão"; era a lei que valia, só a lei... Outras coisas ouvimos, ainda, que havemos de relatar quando, num dos próximos capítulos, estudarmos o professor primário. Ficou-nos, porém, impressão algo penosa das possíveis atribuições de um Superintendente de ensino, ao ter que atender os mil pedidos e reivindicações que se formulavam ao redor, por um grupo numeroso de moças, que julgava ter plena consciência de seus direitos e prerrogativas.

Pelo gráfico nº 11 poder-se-á ter idéia da organização da Superintendência em aprêço, cujas principais divisões são as que se referem:

- a) ao ensino primário público;
- b) ao ensino particular;
- c) aos concursos;
- d) à remoção e ao provimento.

Dispõe a Superintendência de um grupo de assistentes que a auxiliam nas tarefas próprias do Gabinete.

Por essa organização, verifica-se logo que a Superintendência do Ensino Primário também tem ação sobre as escolas particulares, que, embora gozem de autonomia administrativa, sofrem a fiscalização e recebem orientação daquele órgão da Secretaria. Não se deve pensar, porém, que essa fiscalização prejudique ou limite excessivamente o trabalho das escolas. Pudemos observar a atuação de alguns fiscais e com eles conversar; seu objetivo é verificar se as instituições particulares de ensino elementar realizam os mínimos estabelecidos pelo Estado. Deverão elas adotar os programas oficiais, mas têm liberdade de organização de horários, de ampliar o currículo, a escolaridade e de orientar o ensino. Na verdade, os padrões estaduais são julgados de alto nível, motivo por que

essas instituições procuram segui-los, pedindo e aceitando de bom grado a orientação que se lhes oferece. Vimos, em Santa Cruz do Sul, uma escola particular vivamente interessada em obter modelos de provas e de exercícios escolares da orientadora estadual, que, por sua vez, nos informou serem pedidos semelhantes muito comuns. Em geral, na zona colonial, os fiscais se preocupam principalmente em observar se as instituições particulares seguem ou não os preceitos relativos à nacionalização do ensino, pois, no Rio Grande do Sul, também houve, durante o período nazista e fascista do mundo, o problema de reação à nacionalidade brasileira, encabeçada por agentes estrangeiros. Lá, porém, o fenômeno não teve a mesma intensidade que em Sta. Catarina, se o medirmos pelo número de escolas ou associações que, por esse motivo, foram fechadas. Em virtude de razões, que já enumeramos no capítulo I, acreditamos mesmo que, no Rio Grande, o processo de integração das populações de origem germânica e itálica, na nacionalidade brasileira, já está em estágio mais adiantado que em certas zonas de Sta. Catarina. Tanto os contatos culturais atuais e passados, como circunstâncias geográficas, assim o têm permitido.

Como órgãos controladores do ensino primário, subordinados à Superintendência do Ensino Primário, existem no Estado 15 Delegacias Regionais do Ensino, organizadas em repartição, cada uma com seu corpo próprio de funcionários e chefiada por um delegado, que iniciou sua carreira como professor primário. Os fiscais e orientadores do ensino são funcionários da Delegacia, que centraliza a administração escolar, estadual, em cada região.

Quer parecer-nos que esta forma de organização é mais funcional que a por inspetorias, encontrada em Sta. Catarina, sob o título de circunscrições escolares, em número de 45 na, sob o título de circunscrições escolares, em número de 45 para uma extensão territorial e uma população bem menores que as do Rio Grande do Sul. A inspetoria catarinense é fator de excessiva centralização, já que o inspetor, subordinado a uma Inspetoria Geral do Departamento de Educação, é simplesmente executor de instruções recebidas e fiscalizador do cumprimento das leis e regulamentos do ensino. A Delegacia Regional do Rio Grande, dispondo de um corpo próprio de fiscais e orientadores, é órgão que tem delegação de poderes para atuar na região a que atende, não apenas fazendo cumprir leis e regulamentos, mas resolvendo problemas pertinentes ao seu âmbito de ação, com autonomia relativa. De acordo com a lei que lhes estabelece as funções (Decreto-lei nº 134, de 25-3-47), as Delegacias têm a seu cargo a fiscalização di-



reta e a orientação imediata do ensino, além da realização de inquéritos e levantamentos recomendados pela Secretaria, através da Superintendência do Ensino Primário. Apesar de nada encontrarmos em lei, a respeito, tivemos oportunidade de observar que a Superintendência consulta as Delegacias sobre a nomeação ou designação de diretores de escolas. Além disso, encontramos, nas Delegacias visitadas, pequeno estoque de material escolar destinado a atender às necessidades não previstas e não atendíveis pelas verbas de que as próprias escolas dispõem. Verifica-se, portanto, que tais órgãos regionais são verdadeiras subdiretorias de educação, localizadas no interior, de modo que atenda às necessidades administrativas e técnicas mais imediatas, livrando, assim, as instituições de execução educacional das dificuldades de uma administração estritamente centralizada e à distância.

3. O ENSINO PRIMÁRIO EM FACE DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL.

Muito embora haja uma série de decretos e leis posteriores, com o objetivo de regulamentar o ensino público no Estado, podemos considerar como base para a exposição e apreensão constantes deste subtítulo, o Decreto nº 2.351, de 22 de março de 1947, ainda não revogado, nem modificado substancialmente.

Já em plena vigência da Constituição de 1946, a elaboração do referido decreto parece ter pretendido atender ao que nela fôra estatuído a respeito de educação e cultura.

Temos a impressão, porém, de que, como a Carta Magna, no art. 171, estabelece que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino", o decreto estadual organiza esse imperativo de ordem constitucional em direito ou prerrogativa única do Estado, ao determinar, no seu art. 3º, que "compete ao Estado o planejamento do ensino primário, sua distribuição e localização geográfica, sua fixação e orientação didática, bem como a fixação das condições de funcionamento dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino, os quais constituirão sistema único, subordinado à direção geral da Secretaria de Educação e Cultura".

Não nos parece seja muito exata essa interpretação do texto constitucional, porque, da obrigação de ser organizado um sistema estadual de ensino, não decorre a unicidade desse sistema. A não ser assim, o próprio texto constitucional transformaria os municípios em tributários do Estado, porque no art. 169 estabelece a obrigação de eles aplicarem

nunca menos de 20% da receita resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ora, se houvesse um sistema único, sob a direção única do Estado, tendo em vista quer a localização e distribuição geográfica, quer a fiscalização e orientação didática, o município, praticamente, deixaria de administrar suas próprias verbas.

Aliás, pelo que temos visto em vários Estados, entre os quais o Rio Grande do Sul, pela própria atuação do Ministério da Educação e Cultura e, ainda nos dias atuais, pela Câmara Federal de Deputados ao aceitar e discutir o projeto Jost, a Constituição tem sido esquecida e pouco respeitada, no que diz respeito à educação. Os municípios em geral não cumprem o art. 169, nem no Paraná, nem em Santa Catarina, nem no Rio Grande do Sul.

Também não vemos no texto constitucional onde se pode encontrar margem para o direito que o Governo federal tem assumido de fixar currículos e até horários escolares. Muito pelo contrário, o parágrafo único do art. 170 estabelece muito claramente que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais". Nenhum dos arts. de nº 166 a nº 175, que são abrangidos pelo capítulo relativo à educação e cultura, atribui tal competência à União, porque apenas fixam diretrizes gerais, a que a educação escolar deve obedecer. A interpretar de outra forma o texto constitucional, teríamos o Governo federal a fixar currículos, horários e regulamentos para o ensino primário e para o ensino normal, coisa que, aliás, já se tentou antes da vigência da Constituição, pelos Decretos-lei nº 8.529 e 8.530, ambos de 2 de janeiro de 1946. A prova de que ninguém atribui tal prerrogativa à União é que, depois de promulgada a nova Constituição, os Estados passaram a legislar livremente sobre esses dois ramos do ensino. Por que, então, não podem legislar sobre todos?

O art. 171, quando estabelece que os Estados e o Distrito Federal devem organizar os seus sistemas de ensino, faz, também, no seu parágrafo único, referência ao ensino primário, não de caráter limitativo, mas de amplificação dêsse dever de organização. Diz esse parágrafo que "para o desenvolvimento dêsses sistemas (estaduais) a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional". Parece que, por essa referência de caráter excepcional ao ensino primário e ao respectivo Fundo Nacional, se conclui que a ação supletiva também é relativa aos outros ramos de educação escolar e que, portanto, a organização estadual, pelos Governos estaduais,

de um sistema de ensino, abrange todos os graus e ramos, sendo, por isso, da competência de tais governos, embora na alínea *d* do item XV do art. 5º, a Constituição estabeleça o poder de a União legislar sobre diretrizes e bases da Educação Nacional. Evidentemente, diretrizes e bases não são regulamentos nem currículos escolares, tanto assim que, no art. 6º, se declara explicitamente que tal competência não exclui a *legislação estadual* supletiva ou complementar.

Deixamos de lado, porém, esta interpretação do texto constitucional, para voltarmos ao exame da legislação sul-rio-grandense do ensino primário.

Apesar da rigidez que faz supor o art. 3º do Decreto nº 2.351, citado acima, dando a impressão de um centralismo estadual, inflexível, não a encontramos na prática. Tanto assim é que, quer dum ponto de vista técnico, quer de um ponto de vista administrativo, como dissemos há pouco, é possível distinguir, no Rio Grande do Sul, o ensino estadual, o municipal e o particular. Se há uma orientação geral do Estado, isso acontece menos por força de lei que pela própria iniciativa dos municípios e dos particulares, os quais, reconhecendo, na Secretaria, órgão melhor aparelhado e, nos técnicos estaduais, capacidade e tirocínio, a eles recorrem com mais frequência que a desejada pelos próprios órgãos estaduais. Assim, tivemos oportunidade de ouvir a queixa de algumas diretoras de ensino municipal, as quais afirmavam que não obtinham da Secretaria a assistência pleiteada, principalmente no que diz respeito a professores orientadores. A Prefeitura Municipal de Santa Cruz, de há muito, pleitea que certa percentagem dos professores formados pela Escola Normal Rural, ali existente, seja destinada às escolas do Município.

Creemos que esses aspectos da prática revelam bem o caráter não excessivamente centralista da administração do ensino, naquele Estado, muito embora os textos legais possam dar outra impressão.

4. OS MUNICÍPIOS E A ESCOLA PRIMÁRIA.

A mesma lei estadual que dera ao Estado a competência de planejar o ensino primário em sistema único, inclusive quanto à distribuição e localização geográfica, estabelece no art. 4º que "o ensino primário municipal terá direção local e orçamento próprio, articulando-se, porém, com os órgãos estaduais de administração geral e especial do ensino, para efeito da coordenação de esforços e orientação comum". Creemos que, entre os dois artigos há contradição ou, pelo menos, o 3º poderia pro-

porcionar uma interpretação rígida do 4º de modo que impedisse a iniciativa dos municípios. Felizmente, como já dissemos, assim não tem acontecido. Dos dois artigos, tem prevalecido o segundo.

Os municípios, via de regra, com raras exceções, procuram não descuidar suas próprias organizações escolares. É verdade que não cumprem a disposição constitucional relativa à aplicação de, pelo menos 20% da renda proporcionada pelos impostos, no ensino público. Apesar disso, porém, a matrícula nas escolas elementares municipais é maior, quase o dobro, que a matrícula nas escolas primárias mantidas pelo Estado.

A explicação desse fato está em que a escola municipal é mais barata. O Município constrói com mais modéstia e, estando em contato direto com as populações interessadas, obtém, destas, cooperação em mão-de-obra e material. Além disso, recrutando seu magistério no próprio ambiente em que se instala a escola, pode pagar salários bem menores que os estaduais, porque mais ou menos os ajusta ao padrão de vida local. Um salário médio de Cr\$ 600,00 — nos municípios por nós visitados — para uma jovem que, vivendo na comunidade rural em que moram seus pais, não tem sérios problemas de alojamento, transporte e vestuário, lhe é satisfatório, pois, em geral, a renda média, mensal, obtida por seus pais, no trabalho agrícola, não é muito maior, conforme se deduz do que dissemos, anteriormente, sobre a situação econômica e financeira do Estado, com base nas estatísticas oficiais.

Nestas condições, apesar de não cumprirem o referido dispositivo constitucional, conseguem os municípios realizar o seu sistema de ensino elementar, dentro de condições econômicas próprias e atendendo à situação ambiental, como ainda teremos oportunidade de ver.

Perguntamos, sistematicamente, a prefeitos e diretores municipais de ensino, a respeito da possibilidade de vir a ser despendido em educação o que preceitua a Constituição. A resposta geral e constante era a de que os encargos da administração municipal eram muito superiores aos recursos. A Prefeitura, com sua administração direta e local, está em contato permanente com a população; a ela é que se recorre para solucionar os problemas mais sentidos; ela sofre, como nenhuma outra esfera administrativa, a crítica e os reclamos do contribuinte. Daí ter que operar uma distribuição judiciosa de seus recursos. Não só atende ao urbanismo da sede, pois o município deseja poder orgulhar-se de sua cidade, mas ainda às necessidades dos diferentes distritos. Não pode descuidar as estra-

das, as pontes e balsas que servem à circulação comercial e ao desenvolvimento da produção, sob pena de ver suas próprias rendas estagnarem-se.

Todos esses problemas obrigam a uma divisão dos recursos disponíveis, de ordem tal que é impossível determinar *a priori* verbas globais por diretorias e serviços. Antes de aumentar qualquer dotação, importa verificar se nenhum outro setor administrativo ficará prejudicado, com ressonância sobre as necessidades locais, econômicas.

Disso resulta a necessidade imperiosa em que se encontram os municípios de, só aos poucos, gradualmente, se aproximar do limite mínimo estabelecido pela Constituição para despesas com educação.

Não nos parece que estas razões deixem de ter substância e aceitamos que, se, de um momento para o outro, 20% das receitas municipais fossem aplicadas em educação, quando o eram em percentagem muito menor, haveria certamente transbordamentos de ordem financeira para a administração local.

Um município como o de Sta. Maria, por exemplo, com 100 mil habitantes e 3.462 km², terá uma receita tributária, em 1954, de 8 milhões de cruzeiros, isto é, uma contribuição de 80 cruzeiros *per capita*. Calculando, com base nos índices apurados pelo recenseamento de 1950, e tendo em vista que a lei estadual fixa, como idade escolar primária, a que vai dos 7 aos 12 anos, deve existir naquele município cerca de 15 mil crianças com essa idade. Como, segundo o ritmo de crescimento de gastos com essa idade. Como, segundo o ritmo de crescimento de matrícula, de 1949 a 1952, nos permite prever, para 1954, uma matrícula geral, nas escolas primárias estaduais, municipais e particulares, não inferior a esse número, pois já em 1952 ela o ultrapassara, conclui-se que o atual esforço de Santa Maria, no setor educacional, é suficiente para atender aos mínimos exigíveis. Ora, este é dos municípios gaúchos que, proporcionalmente à receita tributária, mais gasta com educação. Em 1953, com uma receita tributária de 5 milhões, despendeu mais de 2,5 milhões com o ensino. É verdade que Santa Maria joga com uma grande receita extraordinária, isto é, não tributária, de modo que sua receita total, em 1953, ultrapassou a casa dos 18 milhões, devendo, em 1954, ultrapassar de 20 milhões. Não encontramos em muitos outros municípios, situação semelhante, porque poucos são os que podem dispor de tais recursos extraordinários. Compreende-se, pois, que, ali, praticamente, já não exista *deficit* escolar. Via de regra, os outros têm uma receita não tributária que dificilmente ultrapassa 20% da tributária.

Uma situação como a de Sta. Maria só encontra alguma semelhante, excluído o município da Capital, em Rio Grande, e Pelotas. Alguns, como Cruz Alta, chegam a ultrapassar os 20% constitucionais, mas ainda assim apresentam *deficit* escolar.

Do exposto conclui-se que há, por parte dos municípios gaúchos, esforço real pela educação popular, a ponto de alguns ultrapassarem de muito a cota de despesa com o ensino, fixada pela Constituição; os que não a atingem, fazem-no por necessidade imperiosa, tendo em vista suas outras atribuições administrativas.

Quanto à administração do ensino, pròpriamente, as Prefeituras ou dispõem de uma inspetoria ou de uma diretoria municipal do ensino, prevalecendo, nos municípios que percorremos, a última. À frente desse órgão sempre se encontra uma professora que, ou já militou no ensino primário municipal, ou é cedida pelo Estado, sem prejuízo de vencimentos e com mais uma gratificação do Município. Além dessa cooperação, o Estado ainda proporciona aos municípios orientadores educacionais, que são professores formados por Escolas Normais oficiais, não raramente com cursos de especialização, realizados no Instituto de Educação da Capital ou no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.

Alguns municípios, como o de Pelotas e o de Livramento, elaboraram regulamentos próprios para seus sistemas educacionais. Em linhas gerais, êsses regulamentos não se afastam das normas traçadas pelo Estado. São, porém, específicos no que diz respeito ao recrutamento e admissão de professores, pois, pagando geralmente muito menos que o Estado, têm dificuldade de obter normalistas, razão pela qual sujeitam os candidatos a exames ou concursos de suficiência.

A maioria das Prefeituras estabelece currículo primário de quatro anos, mas Pelotas, entre outros, o organizou em cinco anos. Além disso, vários municípios, como o de Santa Maria, começam a instalar jardins de infância em seus grupos escolares. Outros, ainda se interessam por cursos de economia doméstica, corte e costura, instalados nas escolas primárias, para as alunas mais adiantadas, os quais, inclusive, têm sido aproveitados pelas professoras.

Vê-se, por aí, que a escola municipal vai pouco a pouco se diferenciando, constituindo algo de *sui generis* no panorama educacional sul-rio-grandense. Veremos, logo mais, quando tratarmos do funcionamento da escola primária, outros aspectos interessantes dessa diferenciação.

5. OS OBJETIVOS DA ESCOLA PRIMÁRIA.

Pelo simples exame dos programas estaduais, em que se baseiam os municipais, e que devem ser seguidos pelas escolas particulares, verifica-se logo que o ensino primário, no Rio Grande do Sul, não foge àqueles objetivos fundamentais que indicamos no primeiro item deste capítulo, ao comentarmos a universalidade dos currículos da escola elementar.

Pelos questionários respondidos pelas professoras, o currículo oficial ainda é o constante do art. 15 do Decreto nº 2.351, de 22 de março de 1947: linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, atualmente incluídos em estudos sociais e naturais (conhecimentos gerais), educação física, desenho, trabalhos manuais, canto e religião que é obrigatório por parte da escola, mas facultativa aos alunos. De modo mais geral, pelas perguntas que fizemos às professoras e pelas informações obtidas na Superintendência do Ensino Primário, através do ensino e da iniciação nessas matérias escolares, procura-se o desenvolvimento da habilidade e do desejo de:

- 1) ler (silenciosa e oralmente);
- 2) falar com clareza e precisão;
- 3) escrever satisfatoriamente;
- 4) usar convenientemente a matemática elementar na vida prática;
- 5) manter a saúde e segurança individual e coletivas;
- 6) expressar-se criadoramente;
- 7) participar efetivamente da vida familiar;
- 8) participar efetivamente da vida social, inclusive pela prática religiosa;
- 9) estudar com proveito, o que inclui o desenvolvimento do hábito e da capacidade de:
 - a) estabelecer propósitos ou objetivos a alcançar;
 - b) gastar razoavelmente tempo e energia, quando estudando;
 - c) anotar vantagens e desvantagens, contrastes e semelhanças;
 - d) distinguir os fatos das opiniões;
 - e) colher informações em livros, jornais, revistas;
 - f) interpretar mapas geográficos, cartas e gráficos quantitativos;
 - g) organizar e revisar eficientemente.

de 1937, de que a nacionalização de descendentes de estrangeiros se faz pelo domínio do idioma pátrio, poderia ainda ser relacionada às condições do surgimento pragmático da escola primária elementar, conforme o demonstramos nos primeiros parágrafos deste capítulo; seria, em última análise, apesar de restritivo, uma decorrência das necessidades impostas pelo próprio liberalismo.

Eis como foi redigido o artigo que temos comentado:

“O ensino primário, inspirado nos ideais cristãos de fraternidade humana, nos princípios democráticos, nos valores da nacionalidade brasileira, e nos direitos da criança, é obrigatório e só poderá ser dado em língua portuguesa.”

Assim conceituado o ensino primário, passa a lei a lhe definir os fins. Embora vazados em expressões diferentes, êles, pela sua definição, constituem a ponte ideológica entre o conteúdo do art. 1º e a determinação do currículo, acrescentando ao primeiro cunho pragmático, exigido pela aplicação, e ao segundo o sentido vital que deve ter para se não confinar nos limites estreitos do simples ensinamento das matérias escolares. Ei-los:

“São finalidades do ensino primário:

I — proporcionar a todos iniciação cultural e atividades educativas, oportunas e adequadas ao conhecimento da vida nacional, ao exercício das virtudes morais e cívicas e à prática dos ideais de democracia e humanidade;

II — oferecer, em especial, às crianças de sete a doze anos, condições favoráveis à formação integral e ao desenvolvimento harmônico da personalidade;

III — ampliar o nível dos conhecimentos elementares úteis à vida na família, à defesa da saúde, à iniciação do trabalho e à integração no meio social”.

Apesar da impropriedade da expressão “ampliar o nível”, em vez de “elevar o nível”, o item III é bem nítido no sentido pragmático que procura dar ao trabalho escolar, ao mesmo tempo que exige, no cumprimento dos programas, um objetivo superior ao do clássico armazenamento de informações ou “conhecimentos prontos”.

6. O ENSINO PRIMÁRIO RURAL.

Quando, no capítulo II deste trabalho, examinamos o processo de departamentalização da Secretaria de Educação e

Cultura, já indicamos a estranheza que causa a existência de uma Superintendência do Ensino Rural ao lado de outra do Ensino Primário, pois que ambas cuidam do mesmo grau elementar de ensino. Além disso, se tivermos em vista que existe também uma Superintendência do Ensino Normal, não é bem compreensível por que esta não dirija todo o sistema de formação de professores primários, em vez de ficar uma parte com a primeira Superintendência. Admitimos que, em cada uma das duas últimas, houvesse seção especializada quer para as escolas urbanas, quer para as rurais. Disto resultaria unidade e coordenação administrativa, embora cada setor de ensino apresentasse problemas específicos.

Se quisermos admitir que o ensino rural, desde o primário, supõe já certa especialização consistente na adequação a um ambiente de trabalho, ou aceitamos que isso se dá também com o ensino urbano, ou que o rural já é profissional. No primeiro caso não há razão para que deixe de ser administrado pela Superintendência do Ensino Primário; no segundo, devia ficar subordinado à Superintendência do Ensino Profissional.

Na verdade, porém, o ensino rural não constitui espécie, nem mesmo ramo de ensino, quando considerado no grau elementar. Os mesmos objetivos e princípios que servem ao ensino primário em geral, estão à base do ensino rural e o orientam. Este, como o urbano, não pode ser simples agência de alfabetização; é, de modo geral, iniciação cultural, formação de hábitos básicos, domínio de certas formas de atividades, julgadas necessárias à participação na vida coletiva, com seus ideais éticos, culturais, políticos e religiosos, além de meio de melhorar o padrão de vida do indivíduo e da comunidade à qual pertence. Os objetivos curriculares que indicamos anteriormente, ao darmos conta das respostas que nos deram professoras gaúchas, servem tanto à escola urbana, quanto à rural, e é interessante observar que tais respostas nos foram dadas por 48 professoras urbanas e 32 rurais. Apesar de o resultado apresentado constituir acumulação de respostas, demonstra que há certa unidade de orientação no considerar a escola primária, o que não podia deixar de ser, pois, no consenso universal, sua função dominante é a de iniciação cultural. Admite-se que o indivíduo, passando pela escola primária, aprende o domínio de certas técnicas culturais básicas, se inicia no exercício de certas atividades mentais julgadas primordiais, porque estão à raiz, como condição necessária, da solução de certos problemas comuns e fundamentais da humanidade e do próprio indivíduo. A diferença entre a escola ativa e a escola tradicional não está propriamente na enumeração das matérias escolares que cons-

tituem o currículo primário; está em que a escola tradicional tinha tais matérias como fins em si mesmas, ao passo que a escola ativa faz delas meio; a escola tradicional abstraía as matérias de sua relação com a vida prática, com a vida social e com os ideais humanos, ao passo que a escola ativa tem primordialmente em vista essa relação. Daí, diferenças notáveis de processologia e didática, que dão à escola ativa aspecto dinâmico e funcional. O que evoluiu não foi o conteúdo curricular, foi a maneira de considerar e tratar esse conteúdo, tendo em consideração os objetivos da escola.

Por isso deve-se compreender a diferença entre a escola urbana e a escola rural como sendo de natureza funcional. Na primeira o relacionamento do currículo com os problemas fundamentais humanos tem que se ajustar ao aspecto especial desses problemas em sociedade urbana, ao passo que na segunda às formas e modalidades características dos mesmos problemas nos meios rurais.

Neste sentido, julgamos o Plano de Ensino Rural do Estado do Rio Grande do Sul, aprovado pelo Decreto número 4.850, de 29 de janeiro de 1954, como bem concebido, pois, no seu capítulo primeiro, ao definir a educação rural e suas finalidades, não perde de vista o sentido geral do ensino primário, situando aquela no âmbito deste, embora lhe dê o sentido específico determinado pela ambiência. "A educação rural, diz o plano, é aquela que, atendendo aos princípios e objetivos gerais da Educação, visa o ajustamento da escola às realidades do meio rural a que serve."

Por esta simples definição, verifica-se logo que, apesar da existência de uma Superintendência especial, encarregada de dirigir o ensino rural, independentemente do ensino primário restante, não incidiram os gaúchos no erro muito comum, inclusive entre técnicos de certo renome, de considerar a escola rural como essencialmente diferente de qualquer outra escola primária. Além disso, em nenhum dos artigos do Plano há a tentativa de caracterizar a escola por atributos exclusivamente exteriores e acidentais, erro de que não soube libertar-se, por exemplo, o Comitê Especial, que, na 11ª Conferência Nacional de Educação, tratou de educação em zonas rurais. No relatório básico, apresentado por três professores de renome, àquela Conferência, se afirma "a necessidade da criação da escola típica rural, que possui um grande terreno em volta do prédio, onde os alunos mantêm horta, pomar, pequena lavoura e criação de animais". Ora, se a ambientação da escola dependesse de tais caracteres exteriores, a que fôsse situada na cidade deveria dispor de fábricas, oficinas, armazéns, etc. É preciso não

confundir os meios auxiliares com o ensino. A sua motivação e sua funcionalização pode ser grandemente auxiliada pelas atividades extraclasse, mas estas não são todo o ensino, nem parte deste, propriamente falando. Elas são um meio, cujo aproveitamento depende da maneira pela qual é manejado. Uma escola rural com campos arados e trabalhados pelos alunos pode não ser tão má quanto uma escola clássica, se essa atividade auxiliar e complementar fôr tomada como fim em si mesma. Da mesma forma, uma escola urbana que disponha de oficinas para trabalhos manuais, se não souber servir-se delas para a aquisição, por parte dos alunos, daquelas técnicas culturais básicas, a que nos temos referido, fugirá completamente à sua missão, tornando-se não funcional, não ativa, anti-moderna.

Neste sentido o Plano de Educação Rural do Estado do Rio Grande do Sul pode ser considerado obra mestra. Nem define a escola por caracteres exteriores, nem o que seja comunidade rural, coisa que, embora todos saibam mais ou menos o que seja, é de caracterização difícil, dada a própria diferenciação ecológica dos meios rurais. Em três itens, o art. 2º do referido Plano procura traçar quais sejam os fins da educação rural. No primeiro, apresenta dois objetivos:

- a) facultar a compreensão do significado humano e social do trabalho rural;
- b) contribuir para a melhoria das condições de vida no ambiente em que o mesmo se processa.

É preciso não esquecer que os três itens se referem à educação rural em geral, não apenas à elementar. Assim, das duas partes do item I, citadas, a primeira é realmente conteúdo do currículo primário, ao passo que a segunda o ultrapassa. Como se verá daqui a pouco, o plano pretende aproveitar a escola como centro de comunidade, isto é, não apenas como o lugar da escola elementar, mas como base de relações sociais e de progresso tecnológico, o que se processaria, não através das aulas às crianças, mas pela congregação dos adultos da comunidade por motivação adequada, para a solução dos seus problemas coletivos. Preconiza, portanto, melhor e mais amplo aproveitamento da escola, o que nos parece perfeitamente possível.*

* "A escola é o principal órgão formal de educação para crianças, juventude e adultos. Qual seja, portanto, a sua responsabilidade especial como um dentre os vários órgãos educacionais da comunidade, é o que se torna preciso definir. A resposta é clara: o papel próprio da escola dentro do processo educativo tanto é residual como coordenador".

Os itens II e III do Plano, tendo em vista a análise acima, dizem respeito quer ao currículo escolar pròpriamente dito, quer à ação econômico-social da escola, considerada centro de comunidade. Assim o item II diz que a educação rural deverá “proporcionar conhecimentos e técnicas necessárias à vida e ao progresso nas zonas rurais”, e o item III, que “deverá manter o amor à terra e às atividades tendentes a fazê-la produzir, demonstrando a eficácia do trabalho agropecuário, realizado em bases científicas”. Nos 10 itens do art. 4º, que transcrevemos a seguir, transparece com bastante nitidez a idéia de transformar a escola em centro de comunidade.

“Art. 4º Para desenvolver a educação rural, a escola terá de:

I — Melhorar social, econômica e culturalmente as populações do interior, para isso constituindo-se em centro de educação e trabalho.

II — Atender, não apenas aos objetivos do ensino fundamental, mas, principalmente, aos de bem-estar, de cultura e de novos ideais de vida.

III — Estimular no educando hábitos de trabalho, de iniciativa e de cooperação.

IV — Atrair para o seu convívio as populações adultas, através de instituições e motivações diversas.

V — Ser um centro local e permanente de informações.

VI — Ministrare ensino diferenciado, com processos metodológicos adequados, tendo em vista os interesses dos alunos e a variação do meio.

VII — Criar nos alunos a consciência da nobreza do trabalho e da significação da vida rural.

VIII — Ensinar o valor social e econômico da terra e fazer o aluno praticar o seu aproveitamento racional.

IX — Ministrare, concomitantemente, as técnicas fundamentais do ensino e os conhecimentos de ciências naturais e sociais, educação física, desenho e artes aplicadas, canto orfeão-

“Com respeito ao seu papel residual, ela é obrigada a ensinar tôdas aquelas idéias, habilidades, apreciações, atitudes e ideais que são essenciais à aprendizagem eficaz por parte da criança, mas o que esta aprende não lhe chega apenas através dos caminhos escolares”.

“Já com relação ao seu papel coordenador, a escola mostrará aos outros órgãos da comunidade como desenvolver, devidamente, os programas cooperativos para uma educação mais eficaz e econômica de todo o povo”. (Do artigo “Co-ordinating Community Educational Services”, por Edward G. Olsen, para *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, setembro de 1949).

nico e noções práticas agropecuárias, constantes especialmente de elementos de horticultura, agricultura, fruticultura, criação de animais domésticos e pequenas indústrias rurais. Essas atividades rurais servirão de motivação constante para o desenvolvimento do programa.

X — Estar provida com professor rural especializado e dispor de área de terra para as práticas de campo e de material agrário para demonstrações agrícolas.”

O item IX nos parece um pouco confuso, pois é evidente que a escola primária não pode preocupar-se em ministrar as técnicas fundamentais do ensino, o que seria função de uma escola normal, isto é, de formação pedagógica. Talvez o que se quisesse dizer é que a escola deve ministrar as técnicas culturais básicas, como a leitura, a escrita, o cálculo, etc., ou talvez o legislador tivesse em vista o ensino normal e, então, todo o item adquiriria plena clareza. Embora na parte final faça das atividades agrícolas princípio de motivação de ensino, dá margem a que se pense numa tendência a transformar a escola primária em escola profissional para atividades rurais, o que seria erro. Em todos os países do mundo, o ensino profissional se inicia depois da escola primária. Na Itália — relata I. L. Kandel * — o ensino pré-profissional é dado na escola complementar, — o ensino pré-profissional é dado na escola complementar, que prepara alunos selecionados de dez a 14 anos para atividades comerciais, agrícolas, industriais, etc. Na Alemanha, o ensino pré-profissional só se inicia aos 14 anos. Na Inglaterra tem-se adotado o princípio de que a escola deve proporcionar o exercitamento teórico, cabendo às ocupações o prático; por isso, os estudantes freqüentam escolas, que funcionam à noite e à tarde, as quais lhes ministram cursos graduados de instrução adaptada, em geral, às necessidades profissionais da localidade. Mesmo na União Soviética, onde o problema foi autoritária e rapidamente simplificado, pois a educação é projetada em coordenação com uma economia planejada, fica o ensino primário imune à profissionalização, pois é sobretudo trabalho de iniciação cultural, indispensável à própria aquisição de um ofício. Só depois dessa iniciação é que o ensino se torna inteiramente profissionalizado. Nos Estados Unidos procura-se relacionar o desenvolvimento do currículo primário com a vida social e econômica, organizando-o por ordem de interesses infantís e ambientais, mas sem perder de vista a aquisição daquelas técnicas fundamentais de cultura. Neste sentido, puderam os norteamericanos diferenciar a escola elementar das zonas rurais.

* In *Encyclopaedia of Social Sciences*.

O item II do art. 4º do Plano, encerra, por isso, uma redundância, porque os objetivos de "bem-estar, de cultura e de novos ideais da vida" são também "objetivos do ensino fundamental".

No seu conjunto, o Plano dá a impressão de que se procurou seguir o modo de os norte-americanos solucionarem o problema de adequação da escola a seu ambiente. Aliás, é princípio, que lá se segue, o de transformar, nas comunidades rurais, a escola em centro local de interesses gerais.

Por tratar-se de plano, elaborado em 1954, é claro que ainda é cedo para se verificar como os sul-rio-grandenses fazem os princípios que vimos enumerando funcionar na escola elementar das comunidades rurais. Como teremos oportunidade de verificar, a grande massa das escolas rurais, no Estado, é mantida pelos Municípios, sendo que tais escolas, ainda, são quase que exclusivamente residuais, isto é, preocupadas apenas com a aquisição, por parte dos alunos, das técnicas culturais básicas (ler, escrever e contar). O plano é, pois, de execução futura. Cremos que será lenta, embora progressiva, constituindo-se em grande experiência no meio brasileiro.

CAPÍTULO V

ASPECTOS NUMÉRICOS E MATERIAIS DA ESCOLA PRIMARIA

1. DESCRIÇÃO NUMÉRICA DAS UNIDADES E CLASSES ESCOLARES. CRITÉRIOS GERAIS.

Tôda tentativa de descrição numérica da educação brasileira tropeça com uma dificuldade, resultante talvez da falta de unidade nos critérios adotados para os levantamentos realizados, dificuldade essa que consiste na discrepância entre os resultados numéricos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os fornecidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura, e os obtidos nos órgãos estaduais. Por essa razão preferimos trabalhar com os dados relativos a 1950, quando o censo tornou possível apuração certamente mais exata, quando as discrepâncias são bem menores. Além disso, recorremos a dados fornecidos pela Diretoria da Estatística Educacional do Rio Grande do Sul e pelas Superintendências de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura daquele Estado.

No que se refere ao ano de 1950, escolhemos sempre resultados em que as discrepâncias são menores; quanto aos outros anos, preferimos sempre os dados fornecidos pela Diretoria de Estatística e pelas Superintendências de Ensino, na suposição de que, pela proximidade em que se acham das fontes, devem refletir maior exatidão. É apenas decisão de escolha, critério hipotético, favorecido ainda pelo fato de que as estatísticas regionais são mais detalhadas, permitindo melhor o exame de certos aspectos que julgamos importantes.

Temos ainda a lamentar o considerável atraso com que são apuradas as estatísticas educacionais no país em virtude, segundo tudo indica, da complexidade do seu mecanismo. Em dois Departamentos Estaduais, o de Santa Catarina e o do Rio Grande do Sul, verificamos quão difícil é a apuração dos questionários complexos e excessivamente minuciosos que são distribuídos às escolas, mensalmente. Não nos foi possível obter dados fidedignos senão de 1950. Daí termos de nos contentar com suposições baseadas em amostras.

Na descrição numérica da escola elementar julgamos interessante indicar primeiramente o número de unidades, o corpo docente em função, a matrícula efetiva, a frequência média, tendo em vista as entidades mantenedoras do ensino. Com êsses dados é possível apurar primeiramente o número médio de alunos por unidade escolar, o número médio de alunos atendidos por professor e percentagens relativas às entidades mantenedoras, obtendo-se uma configuração preliminar da escola e da classe, conforme seja estadual, particular ou municipal.

Além da consideração por entidade mantenedora, cabe ainda distinguir cinco espécies: o ensino maternal, o infantil, o primário pròpriamente dito ou fundamental comum, o complementar e o supletivo. O maternal atende a crianças de menos de 3-4 anos, o infantil de 3-4 anos a 6, o fundamental comum de 7 a 11 anos, o complementar de 12 anos e o supletivo atende a adolescentes e adultos analfabetos.

Ensino maternal e infantil — Em 1950, havia, no Rio Grande do Sul, 290 crianças matriculadas efetivamente no ensino maternal, com frequência média de 227, sendo atendidas por 10 professoras. Se notarmos que só a população de 2 anos de idade, no Rio Grande do Sul, atingia em 1950 a cêrca de 135.000, vê-se logo que o ensino maternal, quantitativamente, não tem nenhuma significação; é algo que se inicia ou que ensaia os primeiros passos. Apenas o Estado e a iniciativa particular se interessaram por êste ramo de ensino, aquêle com uma unidade e esta com 4. O fato de haver a diferença entre 290 alunos de matrícula efetiva e a frequência média de 227, demonstra que mesmo os pais não lhe dão a importância devida. O quadro abaixo dá melhor idéa dêsse tipo de ensino.

O ENSINO MATERNAL EM 1950

Entidade mantenedora	Unidades	Corpo docente	Matrícula efetiva	Frequência média	N.º médio de alunos por professor
Estado . . .	1	3	22	13	4 a 5
Particular .	3	7	268	214	30 a 31
TOTAL . .	4	10	290	227	22 a 23

No quadro acima, como nos subseqüentes, preferimos *calcular o número médio de alunos por professor, tendo em vista a frequência média*, porque esta nos parece mais adequada para exprimir o número real de alunos presentes na sala de aula. Tivemos oportunidade de visitar a escola maternal mantida pelo Estado, que funciona no Instituto de Educação e se destina a acolher os filhos de funcionários e professores da casa. Na realidade o número médio de alunos por professor é outro, porque as crianças não se distribuem por 3 classes ou turnos. Os professores é que se revezam no cuidado dos pequeninos. Já com o ensino maternal de iniciativa particular, o número de alunos por professor nos parece excessivo, levado em conta o caráter da assistência que crianças de tenra idade exigem. Só podemos explicar o número de 30 a 31 crianças por professor, mediante aspecto comercialista da iniciativa particular, ou, então, porque se trata de assistência gratuita por instituições de benemerência, as quais, por isso, têm de executar o trabalho por baixo preço.

Relativamente mais difundido que o maternal é o ensino infantil, os jardins de infância, que geralmente acolhem crianças de mais de três anos. Vejamos o quadro referente a êsse tipo de ensino, para depois comentá-lo.

O ENSINO EM JARDINS DE INFANCIA, EM 1950.

Entidade mantenedora	Unidades	Corpo docente	Matrícula efetiva	Frequência média	N.º médio de alunos por professor
Estado . . .	81	211	3 165	2 306	10 a 11
Município .	15	19	421	301	15 a 16
Particular .	111	159	3 628	3 081	19 a 20
TOTAL . .	207	389	7 214	6 688	14 a 15

Tendo em vista a matrícula efetiva, 50,29% se realiza em estabelecimentos particulares, 43,88% em estabelecimentos estaduais e 5,83% em estabelecimentos municipais. Cada um dos estabelecimentos estaduais atende, em média, de 39 a 40 alunos, dos municipais de 28 a 29, e dos particulares de 27 a 28. Mas, pelo número médio de alunos por professor, verifica-se que os estabelecimentos estaduais devem ter, em média, 4 classes

ESTADO CULTURAL DA POPULAÇÃO DE 10 E MAIS ANOS DE IDADE DO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL

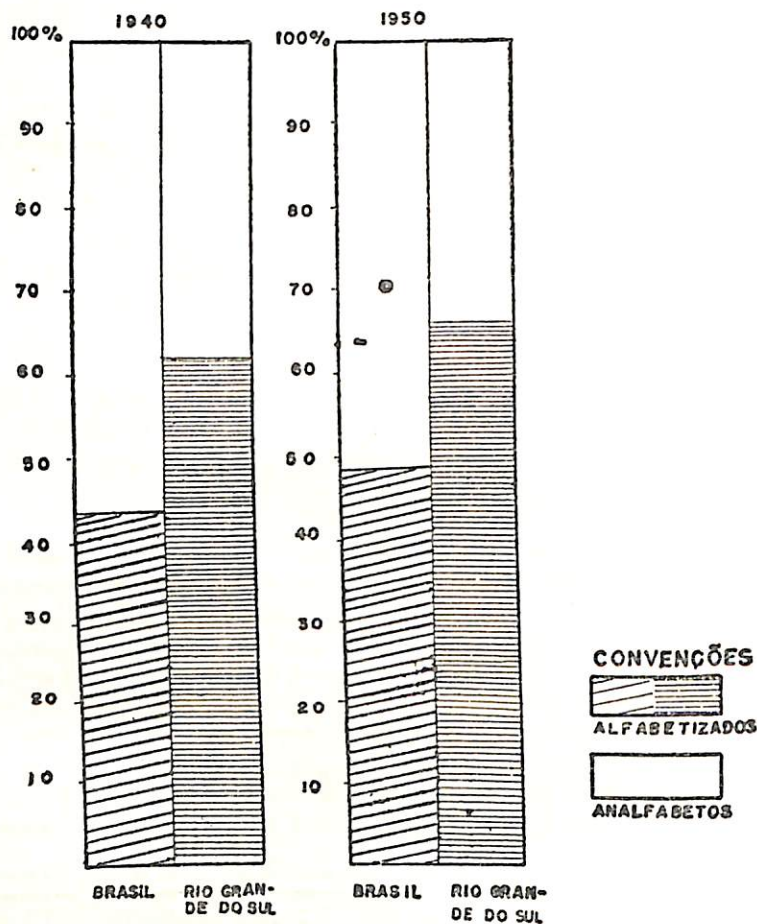


Gráfico nº 13

ou agrupamentos de alunos, os municipais 2, e os particulares 2. Cada professor de estabelecimento particular é responsável, em média, por mais alunos que o de estabelecimento municipal, o qual, por sua vez, atende a mais alunos que o professor estadual. Nenhum, entretanto, apresenta sobrecarga de alunos, sendo que o estadual os tem em número médio muito pequeno, fato que deve indicar ser este tipo de ensino relativamente caro para os cofres públicos.

Não correspondendo o total de matrículas efetivas a 4% das crianças em idade de freqüentar jardins de infância, chega-se à conclusão de que esta espécie de ensino é pouco difundida no Rio Grande do Sul, atendendo apenas à população das cidades mais importantes. Por outro lado, não é sentido como necessidade real, porque a freqüência média não atinge a 80% da matrícula efetiva.

O Ensino Primário pròpriamente dito — Vejamos, agora, o setor mais importante do ensino elementar, isto é, o fundamental comum, segundo a linguagem estatística já consagrada no Brasil. É ministrado, no Rio Grande do Sul, em 4 anos ou mais. Nos grupos escolares e em algumas escolas isoladas funcionam cursos complementares de 1 ano, que corresponderia ao 5º ano primário.* Como, entretanto, as estatísticas o consideram separadamente, também aqui o faremos, a fim de evitar discrepâncias numéricas.

ENSINO FUNDAMENTAL COMUM EM 1950

Entidade mantenedora	Unidades	Corpo docente	Matrícula efetiva	Freqüência média	N.º médio de alunos por professor
G. Federal	2	2	78	58	29
Estado....	822	4 315	96 508	82 835	19 a 20
Municípios	5 692	7 001	197 325	167 231	23 a 24
Particular.	1 243	2 715	80 307	72 053	26 a 27
TOTAL..	7 759	14 033	374 218	322 177	22 a 23

* Na realidade, portanto, a escola primária gaúcha, principalmente a mantida pelo Estado, se caracteriza por uma pirâmide de matrículas decrescentes, cuja base é a primeira série ou grau e cujo vértice é a quinta série, impròpriamente chamada de curso complementar pelas estatísticas oficiais.

Se considerarmos que a escola fundamental comum deve, pelo menos, atender a crianças de 7 a 11 anos, nos seus quatro períodos anuais de escolaridade, veremos que a matrícula efetiva, em 1950, era demasiadamente deficitária. A população aproximada em idade de 7 a 11 anos se abeirava de 430.000, de onde um *deficit* mínimo de 56.000 crianças que não eram atendidas pelas escolas existentes. Que se trata de um mínimo não há dúvida, pois, na hipótese acima, fizemos a suposição de que o 1º ano fôsse ocupado só com crianças de 7 e 8 anos, o 2º de 8 e 9, o 3º de 9 e 10, o 4º de 10 e 11. Na realidade, porém, a escola primária gaúcha atende crianças com menos de 7 anos e com mais de 11. Isto significa que grande número de crianças de 7 e 11 anos cede seu lugar a crianças de menos de 7 e de mais de 11 anos.

Por amostras colhidas em grupos escolares de 13 municípios do interior, sendo 2 na zona colonial alemã, 3 na zona colonial italiana, 3 na zona da atual expansão dos núcleos coloniais, 3 nas zonas de campanha e fronteira e 2 na zona litorânea, pudemos obter números médios relativos às idades de alunos de 135 classes primárias, conforme o quadro abaixo:

IDADES DOS ALUNOS MATRICULADOS EM ESCOLAS URBANAS (GRUPOS ESCOLARES)

Série ou grau	Idade mínima encontr.	Idade máxima encontr.	Média das idades mínimas	Média das idades máximas	Média das médias de classe	N.º de classes	N.º de alunos
1.º ano	5	15	7a.7m.	12a.	8a.4m.	32	1 022
2.º ano	7	16	7a.3m.	13a.1m.	9a.8m.	25	958
3.º ano	7	16	8a.4m.	14a.	10a.5m.	38	1 189
4.º ano	8	18	9a.4m.	14a.7m.	11a.7m.	40	1 147
Total das amostras.....						135	4 316

Pelos resultados do quadro acima, verifica-se que o número médio de alunos por professor, encontrado no quadro anterior que foi organizado com dados estatísticos oficiais, parece não corresponder à realidade, pois distribuindo-se os 4.316 alunos da amostra por 135 classes, temos que cada professor tem a seu cargo, realmente, a média de 30 a 31 alunos.

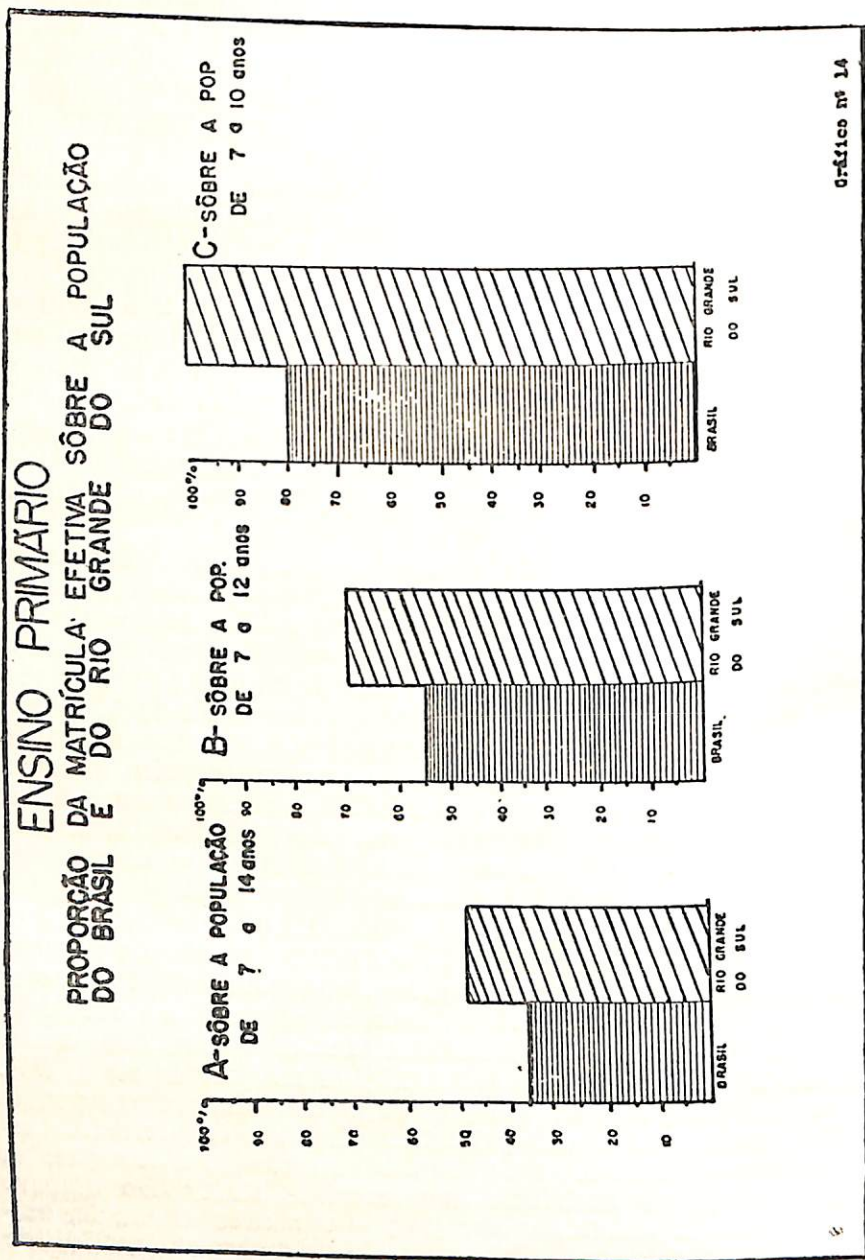
Talvez contribua para a discrepância entre a amostra e a estatística oficial, o fato de nesta se computarem todos os professores em exercício; ora, nos grupos escolares, além de um professor por turma há, pelo menos, mais três professores de disciplinas especializadas; acresce ainda que, nos grupos escolares estaduais, por força dos regulamentos de promoção e remoção, encontramos várias professoras em funções administrativas, como secretárias, encarregadas de biblioteca, encarregadas de cooperativa, etc. Em 26 grupos escolares, que foram objeto de nossos estudos, neste particular, encontramos em exercício 338 professoras, das quais apenas 253 eram regentes de classes, isto é, pouco mais de 74%. A amostra aqui é maior que em outros casos, por ter abrangido também visitas rápidas, em paradas de ônibus ou trem ferroviário, etc.

Quanto às escolas rurais e isoladas, encontramos a média de 34 alunos por professor entre as 39 visitadas, sendo que a de menor matrícula tinha 18 alunos presentes, e a de maior matrícula 43 alunos presentes.

Pode-se, portanto, de modo geral, dizer que uma classe ou agrupamento de alunos, a cargo de um professor, nas escolas primárias sul-rio-grandenses, em média, não conta menos de 30 alunos, nem mais de 34. Isto se tivermos em vista as escolas do interior. Na Capital, em 3 grupos escolares visitados, encontramos 9 primeiros anos com mais de 35 alunos (3 com 45, 47 e 48 respectivamente); 7 segundos anos com mais de 35 e várias classes de 3º e 4º anos também ultrapassando de 35 alunos (11 ao todo). E essas foram apenas as classes cujo número de alunos presentes pudemos fixar, pois, em cada grupo consideramos apenas um turno, sendo que dois deles funcionavam com três turnos e 1 com dois.

Outro fato interessante, embora não característico do Rio Grande do Sul, mas de todo o Brasil, é a redução progressiva do número de classes de grau mais elevado. Enquanto as primeiras séries das escolas elementares gaúchas, em 1950, tinham 51% do total da matrícula efetiva, as segundas séries tinham 24%, as terceiras séries 16% e as quartas séries 9%. Por outro lado, a matrícula das segundas séries correspondia a 46% da matrícula das primeiras séries, a das terceiras séries a 69% da matrícula das segundas séries, e a das quartas séries a 59% da matrícula das terceiras séries. Do número total de classes existentes nos grupos escolares estaduais, municipais e particulares, 45% eram de primeira série, 25% de segunda série, 18% de terceira série e 12% de quarta série.

Destas percentagens tiram-se as seguintes conclusões: uma grande parte das crianças deve não ter mais que 1 ano de es-



colaridade, abandonando a escola ao fim de 1ª série, outra grande parte permanece pelo menos dois anos na primeira série. Julgamos, segundo termos oportunidade de tentar demonstrar mais adiante, que o segundo fenômeno prevalece sobre o primeiro, coisa que se repete em relação às demais séries. Os primeiros anos têm relativamente mais alunos que os outros, pois, enquanto conta com 51% de toda a matrícula efetiva, dispõe de apenas 45% das classes existentes; os segundos anos devem ter em média mais alunos que os terceiros e estes mais que os quartos. De fato encontramos as seguintes distribuições médias, tendo em vista apenas os grupos escolares: 31 em média para as primeiras séries, 28 para as segundas, 25 para as terceiras e 22 para as quartas. No interior, em grupos municipais, chegamos a encontrar quartas séries com menos de 10 alunos. Há, portanto, super-matrícula nas primeiras séries, fato de que, logo mais, estudaremos as causas.

Os números médios que vimos indicando, nivelam excessivamente, aproximando de uma tendência central, escolas que têm poucos alunos na primeira série e escolas que têm muitos alunos. Em certas unidades escolares, porém, o desvio para mais é excessivamente grande, ao passo que em outras o é para menos.

Tomemos para o fim de estudar este aspecto, apenas as escolas estaduais, pois conseguimos obter, na Superintendência de Ensino Primário, dados mais elucidativos referentes a 1951.

Unidades escolares:

- 600 grupos escolares ou escolas de organização semelhante;
- 244 escolas isoladas;
- 5.676 classes de alunos;
- 114.062 alunos de matrícula efetiva;
- 87.927 de frequência média;
- 5.870 professores normalistas e regentes de ensino;
- 403 professores sem formação pedagógica;
- 573 unidades com um turno diário, isto é, com um só período de aulas por dia;
- 243 unidades com dois turnos diários;
- 28 unidades com três turnos diários, sendo que 21 na Capital.

Dos dados acima, conclui-se que os grupos escolares ou escolas de organização semelhante (escolas primárias que fun-

cionam nas Escolas Normais, p. ex.) dispõem de um número médio de 9 classes de alunos. A dispersão é, porém, muito grande, variando de 4 em certas cidades do interior até 30 a 40 na Capital e em cidades importantes.

Apesar da necessidade de se desdobrarem unidades da capital e do interior em três turnos, o número médio de alunos por classe é bem reduzido, de 20 a 21, o que comprova haver classes com número menor do que esse, fato indicador de certo desperdício na distribuição de unidades e na constituição das turmas de escolares. De fato, de 171 classes de grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas que serviram de amostra neste particular, notamos a seguinte distribuição, tendo em vista os alunos presentes e os alunos efetivamente matriculados:

N.º de alunos por classe	Classes com alunos presentes	Classes com alunos matriculados
6 a 10	3	—
11 a 15	10	4
16 a 20	23	20
21 a 25	38	23
26 a 30	39	42
31 a 35	26	35
36 a 40	19	26
41 a 45	5	11
46 a 50	3	4
51 e mais	5	6
Total de classes	171	171

A possível disparidade que se verificar entre os dados das amostras, os de 1951 e os de 1950, é no sentido de que as amostras dão um número médio maior que 20 por classe, quer considerando a matrícula, quer a frequência. Julgamos que isso decorre de maior procura das escolas nos três últimos anos, além do fato de a amostragem ter sido realizada no comêço do ano letivo de 1954, quando é maior o interêsse pela escola, quer por parte das crianças, quer por parte dos pais. No decorrer do ano letivo é que devem surgir os desenganos que reduzem a frequência e promovem o abandono.

Para se ter idéia do crescimento do ensino primário ministrado pelo Estado, basta ter em vista que, de uma matrí-

cula efetiva de 86.508 em 1950, se passou para 114.062 em 1951. De 4.315 professôres a 6.273. Se o crescimento de número médio de alunos por professor não é muito significativo, se deve ao fato da criação de novas unidades escolares em localidades de pequena densidade demográfica, conforme nos foi explicado por alguns Delegados de Ensino. Já em 1953, segundo dados sujeitos a retificação, obtidos na Secretaria da Educação e Cultura, a matrícula efetiva nos estabelecimentos estaduais de ensino primário ascendia a cêrca de 151.000 e o número de professôres a 6.856, sendo o número médio de alunos por professor de 22, aproximadamente. Se, em 1954, se mantiver êsse número médio e se fôr tido em consideração que 1.096 novos professôres estavam sendo admitidos quando visitamos o Estado, é provável que a matrícula efetiva ultrapasse de 170.000.

Pelas amostras colhidas nos municípios visitados, feita a comparação com dados de 1950, verificamos um aumento médio das matrículas, em 1954, nas escolas municipais, de 31% e, nas particulares, de 18%. Se fôr legítimo generalizar para todo o Estado, chega-se à conclusão de que a matrícula efetiva das escolas municipais, em 1954, deve atingir a cêrca de 220.000, e a das escolas particulares a 85.000. Teríamos, assim, a matrícula efetiva total, para as escolas primárias (de ensino fundamental comum), não menor que 475.000. Já que a população de 7 a 10 anos de idade, segundo os cálculos que fizemos, com base nos censos de 1940 e 1950, deve aproximar-se dos 480.000, verifica-se que o notável *deficit* apontado em relação a 1950 se terá reduzido consideravelmente, embora sem ter sido eliminado de todo, pois, de acôrdo com os dados da amostragem, feita em março e abril de 1954, sôbre a composição das classes escolares por idade, a escola primária abriga alunos com menos de 7 e mais de 11 anos, conforme se vê da tabela da pág. 124.

O Ensino Complementar — De acôrdo com o que dissemos há pouco, o chamado *ensino complementar*, no Rio Grande do Sul, não é mais do que o 5º grau ou série do ensino fundamental comum, que funciona nos grupos escolares estaduais e em muitas escolas isoladas. Não se distribui, portanto, por unidades de ensino, específicas e independentes, com instalações próprias. Apenas quanto ao seu programa, êsse 5º grau primário se distingue dos quatro primeiros, porque já é um ensaio de preparação pré-profissional, quando, além do conhecimento das atividades econômicas da região, estabelece o ensino de “trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região”, além de “noções de eco-

RIO GRANDE DO SUL 1950
A MATRÍCULA NA ESCOLA ELEMENTAR
SEGUNDO A ENTIDADE MANTENEDORA

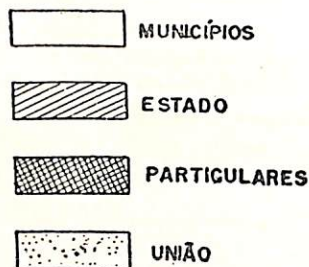
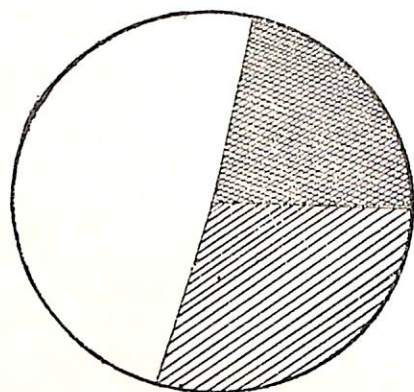


Gráfico nº 15.

nomia doméstica e de puericultura” para os alunos do sexo feminino. Tais particularidades do currículo não o transformam, porém, numa unidade de ensino independente. Vejamos agora sua importância numérica no conjunto do ensino elementar.

O ENSINO COMPLEMENTAR EM 1950.

Entidade mantenedora	Unidades	Corpo docente	Matrícula efetiva	Frequência média	N.º médio de alunos por professor
Estado....	485	898	6 974	6 408	7 a 8
Municípios	158	180	851	771	4 a 5
Particular.	336	578	7 979	7 451	12 a 13
TOTAL..	979	1 656	15 804	14 630	8 a 9

Se tivermos em vista que a matrícula efetiva na 4ª série primária, em 1950 foi de 35.562, verifica-se logo que apenas 44% dos alunos dessa série obtêm matrícula no curso complementar. Devemos atribuir essa diferença ao fato de o maior número de escolas primárias, principalmente as isoladas e os pequenos grupos escolares municipais, não dispor de 5ª série. Considerando, porém, que a matrícula da 4ª série corresponde a 59% da matrícula da 3ª série, se observa que alunos e pais atribuem importância ao curso, pois, apesar da deficiência numérica das unidades, um número proporcionalmente considerável de alunos o procuram. Acrescente-se a isso que, pautando-se os estabelecimentos de iniciativa particular pela lei da oferta e da procura, mantém, em relação ao Estado e aos municípios, um número apreciável de cursos complementares. Creemos que isso é indicio de que a própria população reconhece a necessidade de mais um grau ou ano de ensino primário. Não diremos que isso é fenômeno extensivo a todas as subáreas sul-rio-grandenses, pois acreditamos que seja característico das zonas urbanas e suburbanas.*

* Admitimos duas hipóteses para explicar a procura do 5º grau primário: a) como preparação para o exame de admissão aos cursos médios, principalmente ao ginásial; b) como curso de continuação, quando a criança, terminados os quatro anos primários, não podendo, por quaisquer motivos, ingressar num curso médio, fica sem ter o que fazer.

Quanto ao número médio de alunos por professor, que figura na tabela, é pouco significativo, porque as estatísticas não distinguem entre regentes de classe e professores de disciplinas avulsas, os quais, neste curso são mais numerosos que nas quatro séries primárias, segundo a observação que fizemos. Pela amostra resultante da visita feita a 22 cursos complementares, estaduais, municipais e particulares, encontramos um número médio de 33 alunos por classe, estendendo-se a dispersão de 5 a 57 alunos por classe, sendo a moda da distribuição igual a 35 com a frequência de 5. A curva representativa da distribuição seria, pois, demasiadamente achatada, isto é, não seria normal. Explicamos esse fenômeno por termos colhido a amostra em centros de densidade demográfica bem diversificada, o que não só responde pela variação do número de alunos matriculados e presentes, mas ainda tem o ônus de outro fator de variação: nas pequenas comunidades do interior, o processo de repetência é mais grave que nas cidades maiores e na Capital, de modo que apenas pequena percentagem dos alunos que se matricularam juntos na 1ª série primária, consegue chegar à 5ª série.

O Ensino Supletivo — Resta-nos, ainda, antes de passarmos a uma síntese e às conclusões desta descrição numérica, dizer alguma coisa sobre o ensino supletivo, que é uma forma de ensino elementar destinado a adolescentes e adultos analfabetos, tendo em vista sobretudo o ensino da leitura e da escrita. As classes de ensino supletivo se localizam, em sua maioria absoluta, nas cidades, onde a deficiência cultural resultante do analfabetismo é mais sentida. Nas pequenas comunidades, apesar de haver maior possibilidade de tempo para o trabalhador, pois não só ele é pouco solicitado por atividades recreativas e pouco prejudicado pelo problema de transporte, ambos tão influentes nas cidades maiores, as classes de ensino supletivo são pouco procuradas. É que o homem do interior não sente muito sua própria deficiência cultural. Saber ler e escrever não é para ele condição primordial de trabalho. Daí, os números da tabela abaixo se referirem sobretudo a classes urbanas.

Em relação à matrícula efetiva, a frequência é baixa nos cursos supletivos, pois não corresponde a 78%, ao passo que nas escolas primárias ultrapassa de 88% e nas complementares de 90%. Parece que o motivo deve estar em que as classes de ensino supletivo funcionam à noite, constituindo sobrecarga de ocupação para o trabalhador adulto ou adolescente, sendo natural que ocorram ausências de aula, com mais frequência.

ENSINO FUNDAMENTAL SUPLETIVO, EM 1950.

Entidade mantenedora	Unidades	Corpo docente	Matrícula efetiva	Frequência média	N.º médio de alunos por professor
Estado . . .	388	1 031	20 741	15 655	15 a 16
Municípios	606	667	13 333	10 520	15 a 16
Particular .	105	144	3 205	2 663	18 a 19
TOTAL . .	1 099	1 842	37 279	28 838	15 a 16

Por outro lado, deve-se levar em conta que, sendo a população do Rio Grande do Sul com 15 e mais anos de idade, de 2.442.283, dos quais cerca de 900.000 são analfabetos, o número de pessoas atendidas pelas classes supletivas, em 1950, era pouco significativo. Mesmo que, em 1954, segundo se espera, as classes supletivas venham a obter matrícula efetiva de 90 a 100 mil alunos, o analfabetismo de adultos só será acabado, naquele Estado, dentro de 9 a 10 anos. Sem nenhum pessimismo, duvidamos de que isso aconteça, porque, pelo estado de isolamento e pela distância no interior, pelas dificuldades econômicas e pelo próprio estágio cultural, acreditamos que o Brasil, antes de livrar-se do analfabetismo das populações adultas, terá de recuperar ou conquistar, para um nível mais elevado de produção e de civilização, a sua grande massa rural de sertanejos e caboclos. Julgamos que o Rio Grande do Sul o conseguirá bem antes que muitos outros Estados da Federação, pelos motivos que estudamos no primeiro capítulo, mas acreditamos também que isso levará bem mais de 10 anos.

Resumo — Dos dados numéricos expostos e comentados acima, conclui-se o que segue:

1) a enumeração de unidades escolares, conforme os critérios estatísticos, quase não têm significação, porque, sendo um grupo escolar ou um conjunto de escolas isoladas, reunidas, consideradas como unidades, bem como a simples escola isolada de uma só classe, qualquer número médio de alunos por unidade é sem qualquer significância. Por isso, na exposição anterior nos preocupamos mais em considerar numericamente a classe, compreendendo-se por classe um agrupamento de

alunos sob a regência de um só professor que ministra a maioria das matérias escolares. Se tivéssemos que considerar unidades escolares, preferiríamos considerá-las conforme o seu número de classes. Pelo exame dos dados se chega à conclusão de que há cinco espécies de unidades escolares no Rio Grande do Sul:

- a) de uma só classe (escola isolada);
- b) de 2 a 4 classes heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem (escolas reunidas);
- c) de 4 a 8 classes homogêneas quanto ao nível de aprendizagem (pequenos grupos escolares);
- d) de 9 a 15 classes homogêneas (grupos escolares médios);
- e) de 16 e mais classes homogêneas quanto ao nível de aprendizagem (grandes grupos escolares).

É preciso notar que não consideramos a homogeneidade das classes como algo de exato e perfeito; temos em vista apenas que, nas unidades em que as mencionamos, cada classe tem um mesmo programa para todos os alunos nela presentes, um professor regente que os submete aos mesmos métodos pedagógicos e lhes solicita a mesma soma de aprendizagem. Na verdade, porém, os alunos diferem grandemente, entre si, quanto ao aproveitamento escolar, conforme veremos oportunamente.

As escolas de tipo *a* têm de 15 a 45 alunos matriculados; as de tipo *b*, de 40 a 100 alunos; as de tipo *c*, de mais de 100 a 240 alunos; as de tipo *d*, de mais de 240 a 600 alunos; as de tipo *e*, mais de 600 alunos. As de tipo *a* funcionam em 1 só turno (há casos em que o mesmo prédio serve de manhã a uma escola e, à tarde, a outra escola, cada uma com sua professora); as de tipo *b* em 1 e 2 turnos; as de tipo *c* em 2 e 3 turnos, predominando, porém, as de 3 turnos. A impressão qualitativa que colhemos nas visitas feitas, é de que as escolas de tipo *a* e *b* falham pela organização das classes com heterogeneidade de níveis de aproveitamento, de níveis mentais e de idades. As de tipo *c* falham pela redução do horário cotidiano a apenas 3 horas e pela supermatrícula. O ótimo deve-se achar entre as escolas de tipo *c* e *d*.

2) Outra conclusão, que se alia à primeira, é a de que não se podem considerar como unidades escolares, quer os jardins de infância, quer os cursos primários complementares. Eles fazem parte dos grupos escolares, os infantis em 85% e os complementares em sua totalidade. 88% dos dois tipos de

supostas unidades fazem parte das escolas de tipo *d* e *e*, 8% das escolas de tipo *c* e 4% são realmente unidades independentes. Tanto assim é, que os grupos escolares, que dispõem de jardim de infância e de cursos complementares, obedecem a uma só direção.

3) Se definirmos a classe de alunos, como um agrupamento sob a regência de um professor, ocupando uma sala de aula, ainda assim encontramos quatro espécies de classes, conforme se agrupem os alunos

- a) por idade;
- b) por nível mental;
- c) por nível de conhecimentos;
- d) sem obedecer a nenhum critério de agrupamento.

Nas amostras colhidas, encontramos 21% de classes *a*, 20% de classes *b*, 32% de classes *c* e 27% de classes *d*. Já que o agrupamento de alunos por idade representa apenas 21% das amostras, compreende-se a dispersão de idades por séries ou graus, conforme se verifica da tabela à pág. 119. Os critérios por nível mental e nível de conhecimentos (*c* e *d*) levam a agrupamentos com grande heterogeneidade de idades. Encontramos classes de 1º ano, agrupadas conforme os resultados dos testes ABC, de Lourenço Filho, que apresentavam alunos de 6 a 12 anos de idade, da mesma forma que encontramos classes de 2º e 3º ano, agrupadas segundo o nível de conhecimentos, que abrangiam crianças, respectivamente de 7 a 15 anos, e de 7 a 16 anos. Teremos oportunidade de demonstrar que estes critérios são inteiramente errôneos, dada a disparidade de interesses entre crianças de idades tão diversas. O ideal seria agrupar por idade e por nível mental ou de conhecimentos, ao mesmo tempo. Com tal critério, nas localidades de pequena população escolar talvez obrigasse à formação de classes muito reduzidas e, por isso, antieconômicas tendo em vista as necessidades educacionais com que ainda lutam o Estado e os municípios, cremos que o melhor critério seria o de agrupamento por idades. Via de regra, nas classes de tipo *a* encontramos a seguinte distribuição por idades:

- 1º ano, crianças de 6,5 a 8 anos;
- 2º ano, crianças de 8 a 9 anos;
- 3º ano, crianças de 9 a 10 anos;
- 4º ano, crianças de 11 a 12 anos;
- 5º ano (complementar), crianças de 12 a 13 anos.

Numa ou noutra classe agrupada pelo critério de idades, encontramos crianças com 1 ano a menos ou a mais dos limites indicados. Algumas professoras que trabalham com classes assim agrupadas, afirmaram-nos que obtinham mais facilmente disciplina e interesse dos alunos pelas tarefas escolares, embora, às vèzes, fôsem obrigadas a despender esforços e atenção especiais com pequenos grupos, mais retardados, em virtude da heterogeneidade de nível de conhecimentos. Argumentavam, porém, algumas, que já tinham exercido o magistério em escolas isoladas, que o trabalho era bem menor e mais compensador que o que tiveram naquelas escolas.

Finalmente, as classes de tipo *d* correspondem às de escolas isoladas e reunidas, em que se agrupam alunos de 2 ou mais graus e onde é praticamente impossível qualquer critério de homogeneização. São as classes menos produtivas também quanto ao rendimento escolar, mas representam quase 2/3 das existentes em todo o Estado, somadas as estaduais, municipais e particulares.

2. OS PRÉDIOS ESCOLARES.

Dificuldades do estudo — Apesar de, no capítulo sôbre custeio de ensino, termos tentado uma avaliação das inversões com prédios escolares, devemos admitir que ela tem apenas caráter aproximativo, porque é difícil obter dados exatos sôbre o número de prédios escolares existentes, o valor de sua construção, etc., quer na Secretaria de Educação, quer na da Fazenda, quer na de Obras Públicas. Por outro lado, as estatísticas oficiais, com sua confusão a respeito de unidades escolares, bem como a respeito de prédios cedidos, alugados e próprios, não permitem cálculos exatos. Em muitos casos, como já deixamos entrever no subtítulo anterior, mais de uma unidade funciona num só prédio, o qual figura nas estatísticas como duas ou mais vèzes cedido; observamos, ainda, alguns casos particulares, de associações culturais, recreativas ou de classe, aparecendo nas estatísticas como prédios cedidos. Estas e outras dificuldades nos desanimam de fazer um resumo numérico dos prédios existentes. É um problema de levantamento que deve ser feito, para termos idéia mais exata das inversões no aparelhamento escolar, das disponibilidades, deficiências e necessidades de instalações adequadas, no Brasil. Infelizmente, no nosso projeto não previmos êsse problema, que pretendemos estudar mais tarde.

Classificação provisória — Não obstante tudo quanto ficou dito, tivemos a preocupação de anotar, nos municípios vi-

sitados, as características dominantes de muitos dos prédios escolares destinados ao ensino elementar.

A amostra abrangeu prédios urbanos, suburbanos e de áreas rurais. De modo geral podemos classificá-las da seguinte forma:

- a) próprios e definitivos

{	bons
	médios
	sofrríveis

- b) adaptados

{	satisfatórios
	precários

- c) provisórios — precários.

Entre os prédios provisórios e definitivos, encontramos os melhores nas áreas urbanas, sendo que os mais modernos se situam nas áreas suburbanas, dada a dificuldade crescente de terrenos no perímetro central das cidades. Além disso, por um fenômeno comum de expansão das cidades, o perímetro central é cada vez menos residencial, fixando-se os moradores nos bairros e subúrbios, de modo que as escolas devem forçosamente seguir a mesma orientação. Desta forma, a linha de excelência dos prédios escolares não tem seu ponto culminante no centro urbano, mas na sua periferia. Notamos êsse fato em várias cidades; em Pôrto Alegre, o melhor prédio, dentre os grupos escolares visitados, é da Escola Venezuela, situada no bairro de Niterói, no ponto de entroncamento das linhas de bondes para a terminal dêsse bairro e para a do bairro da Glória. A localização é ótima, estratégica mesmo, pelas facilidades de condução barata (Cr\$ 0,50 é o preço da passagem de bonde) e pela zona residencial que atende. O prédio é de alvenaria, em dois pavimentos, bem arejados e iluminados, com salas infensas a reflexos luminosos, prejudiciais à visão e a ruídos exteriores. Dispõe de um auditório, de salas especiais para o ensino e a prática de artes aplicadas, desenho, biblioteca e museu, além de pátio coberto, área livre e jardins. As salas, entretanto, foram planejadas para abrigar até 30 alunos, de conformidade com certos princípios pedagógicos já consagrados; mas, no dia de nossa visita, vimo-las superlotadas, cada uma com 40 a 45 alunos. Além disso, a escola estava funcionando em três turnos, além de abrigar, à noite, um ginásio estadual. Para tanto, evidentemente, o prédio não podia servir. Em que pèse à excelência do mobiliário (mesas mó-

veis e individuais, quadros-negros murais, armários e estantes envidraçadas e adequadas ao tamanho das crianças, etc.), não pode servir indiferentemente a crianças de 7 a 12 anos, e a adolescentes e adultos, problema acrescido, ainda, da comunidade de instalações sanitárias para os dois tipos de alunos.

Encontramos nas cidades do interior alguns prédios que se igualavam, quanto à construção e às instalações, ao da Escola Venezuela. Não se mostravam tão apinhados de alunos, nem serviam a ginásios, exceto em São Leopoldo e Livramento, que, como o de Pôrto Alegre, além da supermatrícula, eram aproveitados para o funcionamento de ginásios noturnos. Tais edifícios, abstração feita dos inconvenientes da supermatrícula e de servirem a fins diversos, julgamos bons. De 41 prédios estudados quanto a êste respeito, pelo autor e seu assistente, em municípios diferentes, 8 estavam dentro destas condições. Acreditamos, porém, que esta proporção na amostra não representa a proporção dos edifícios próprios e definitivos, julgados bons, sobre o total dos existentes no Estado. Em primeiro lugar, devemos considerar que só os grupos escolares mais novos satisfazem as condições enumeradas; em segundo lugar e por compensação, que muitos dos prédios das escolas isoladas são bons, construídos em alvenaria, com sala de aula adequada, mobiliário e instalações satisfatórios. Determinar a proporção de uns e outros quase não é possível sem o exame de todos. Pela amostra colhida, 4 prédios de escolas isoladas podem ser considerados bons. Teríamos, assim, uma percentagem de 29% dos prédios visitados, aos quais poderíamos atribuir a qualificação de prédios, definitivos e bons.

Como edifícios consideráveis qualitativamente médios, entre os próprios e definitivos, tomamos como exemplo o do grupo escolar Rio Branco, situado no bairro de Petrópolis, em Pôrto Alegre. Não é um prédio tão moderno quanto o da Escola Venezuela, nem apresenta as condições técnicas daquele, quanto à disposição das salas, sua iluminação e arejamento. Várias obras de adaptação a necessidades atuais tiveram que ser realizadas, pois a construção, apesar de feita para o fim específico de abrigar uma escola primária, não é nova. Assim, vimos estar sendo aproveitada uma área livre, numa conjunção de corredores, junto à terminal de uma escadaria, para ali funcionar o jardim de infância, coisa de que não se cuidou quando foi construída a escola. Embora disponha de pátio, êste não apresenta as mesmas condições de amplitude e nívelamento que o da Escola Venezuela. As salas auxiliares, em que funcionam as instituições escolares são geralmente acanhadas, podendo acolher apenas um número reduzido de alunos.

Em condições semelhantes encontramos quase todos os prédios construídos há mais de 10 anos. Não são maus, apresentam certa linha arquitetônica, nem são deficientes quanto às condições das salas de aula; apenas foram construídos sem previsão de que a escola viria a preencher novas funções, tendo necessidade de mais espaço e de mais salas que não as de aula. Também alguns grupos escolares novos apresentam tais condições, principalmente os municipais, geralmente construídos com excessivo espírito de economia e por isso apenas com o que é julgado essencial: salas de aula, um gabinete para a direção, um pátio de recreios, instalações sanitárias e mais nada. Em alguns dos prédios municipais novos, encontramos salas mal orientadas, com prejuízo na distribuição de luz, o que dificultava grandemente a visão do quadro-negro, de mapas e estampas. Foi o caso, por exemplo, de dois pequenos grupos, construídos pela Prefeitura de Santa Maria e inaugurados em 1953. Outro exemplo de prédio, já não muito novo, mas de construção inadequada por diversos aspectos, como o das salas de aula, do pátio de recreio (pequeno e situado junto à estrada de ferro), além de por sua situação, que obrigava os alunos a atravessarem a via férrea, de tráfego bastante intenso ali, é o Bartolomeu de Gusmão, à entrada de Pôrto Alegre, na zona suburbana de Navegantes.

Quer os dois pequenos grupos escolares, novos, de Santa Maria, quer o de Navegantes, em Pôrto Alegre, consideramos como sofríveis, apesar de próprios e definitivos.

No que diz respeito às escolas isoladas, a maioria dos prédios visitados estão nas mesmas condições. São casinhas de alvenaria ou de madeira, com apenas a sala de aula, nem sempre bem iluminada e bem arejada, sem pátio adequado, muitas vezes sem instalações sanitárias satisfatórias. O fato de serem construídas de madeira, não as invalida, pois vimos duas delas, construídas com verbas federais, perfeitamente funcionais, com residência para a professora, bem orientada quanto ao sol, com boas instalações, satisfatórias condições de iluminação e ventilação, bem mobiliadas, podendo perfeitamente ser consideradas dentro da categoria qualificativa de boas. O que torna as primeiras apenas sofríveis é o fato de não terem obedecido a um plano prévio de construção que as subordinasse a um mínimo de exigências técnicas, capazes de permitir sua classificação, pelo menos, como médias qualitativamente. No trajeto de Pôrto Alegre para Santo Antônio e Osório, encontramos várias escolas dêste tipo, na sua maioria pertencentes aos municípios, mas três, segundo informações das próprias professoras, eram do Estado.

Acreditamos que a construção de escolas em tais condições é resultante do fato de que o Estado e municípios têm que atender à exigência da população, de qualquer modo, e numa escala sempre crescente. A escassez dos recursos disponíveis, como demonstramos no capítulo referente a custeio, obriga a construir com economia e excessiva modéstia. Em Santa Maria, na zona suburbana, bairro Salgado Filho, vimos um grupo escolar novo, construído de madeira. Via-se logo que fôra obra apressada, construída com o mínimo possível de despesas. Era, no seu interior, grande saguão, dividido em três salas por meias paredes de madeira; nada mais. Semi-obscuridade, interferência de ruídos das três salas, garotada apinhada em carteiras tôscas, para dois alunos cada uma. Em Santa Cruz do Sul, a diretora do ensino municipal nos informou que, em 1953, construira oito escolas com uma verba de 70 mil cruzeiros, o que deu menos de 9 mil para cada uma; isto serve para demonstrar com que parcimônia de recursos o município estava construindo suas escolas. Não poderia haver margem para um simples planejamento prévio de natureza técnica, tendo em vista condições arquitetônicas e pedagógicas. A escola tem que sair de qualquer jeito...

Dos prédios adaptados, poucos são os que apresentam condições que possam ser julgadas satisfatórias. Também não os vimos em grande número, pertencentes ao Estado e aos Municípios; na sua grande maioria são encontros entre as escolas particulares. Ora é uma sociedade que adapta uma parte da sede social ao funcionamento de uma escola primária, ora é um professor que compra ou aluga uma casa para nela instalar sua escola, ora é uma ordem religiosa que obtém de uma prefeitura um próprio municipal, por doação ou emendas de ensino, etc. O Estado se vê, não raro, na contingência de tomar prédios alugados, nos quais introduz as modificações necessárias ao funcionamento de uma escola, o que acontece, mais geralmente, com as unidades rurais e isoladas. No orçamento de 1954, consta, entre as verbas da Superintendência do Ensino Primário, a importância de Cr\$ 1.950.000,00 para a locação de imóveis, o que pode servir de índice da extensão desta necessidade; é preciso ponderar, entretanto, que as delegacias e outras instalações administrativas da Superintendência funcionam em grande parte em salas ou casas alugadas, de modo que a verba não se refere apenas a prédios escolares. Por outro lado, a Secretaria de Educação e Cultura tem aproveitado também prédios estaduais, que eram destinados a outros fins e que, por perderem sua utilidade,

servem atualmente a unidades do ensino primário. Talvez que os prédios alugados devam figurar, de preferência, na nossa classificação, entre os provisórios, ficando apenas os últimos mencionados entre os adaptados.

Quer na Secretaria, quer nos municípios, encontramos sempre certa prevenção contra os prédios adaptados, pois que obrigam a despesas bem ponderáveis com abertura de portas e janelas, remoção de paredes, etc., motivo pelo qual seria preferível construir prédios novos; por isso, só lançam mão desse recurso — a adaptação — quando não podem dispor do segundo — a construção de novos prédios. Um destes prédios adaptados, que nos causou má impressão, encontramos-lo em Pôrto Alegre mesmo. Era o grupo escolar Voluntários da Pátria, sito na rua do mesmo nome, em ponto não muito distante do centro da cidade. As salas se intercomunicam, sem corredores para escoamento dos alunos, a distribuição de luz é deficiente, duas das salas assumem aspecto de corredores, outras funcionam num porão de baixa altura, outras ainda num barracão de madeira, situado nos fundos, quente no verão e frio e úmido no inverno; os pátios quase não existem, pois são verdadeiras nesgas de terra; as instalações sanitárias são insuficientes; o mobiliário é primitivo, tôsko e surrado pelo uso. Da influência de um prédio em tais condições diz bem a matrícula, pois, enquanto outros grupos escolares da Capital, na sua quase totalidade, sofriam o fenômeno da super-procura, funcionando em três turnos, o Voluntários da Pátria mal seguia alunos para dois. No dia de nossa visita, feita à tarde, encontramos nas salas de aula minguados punhados de alunos, e não o regorgitamento que vimos nos outros estabelecimentos visitados, quer pela manhã, quer à tarde. Em Santa Maria, vimos também funcionar um grupo municipal em prédio adaptado. Tratava-se de um antigo pavilhão de hospital militar, pertencente ao Município e recentemente devolvido. Os mesmos problemas da escola de Pôrto Alegre, com salas de aula intercomunicantes, às vezes separadas por biombos, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, tudo a indicar aproveitamento de última hora, sem grande adaptação prévia. É, porém, um prédio que pode ser consideravelmente melhorado, o que estava nas cogitações da Administração Municipal. Além disso, sobre o de Pôrto Alegre, oferece a vantagem de possuir boa área de terreno aproveitável para pátios e ampliação do edifício.

Dos prédios provisórios, na sua grande maioria alugados, não encontramos um só que pudesse ser considerado como bom, médio ou, mesmo, sofrível. Em geral não sofrem nenhu-

ma adaptação; servem à escola tais quais se encontram no momento do aluguel, mesmo porque são considerados como provisórios. Apenas o Estado se dá, às vezes, ao trabalho de fazer uma ou outra modificação mais necessária. Não são, porém, em grande número, predominando, como dissemos no ensino particular, onde também se os consideram como provisórios.

Outra forma de apresentarmos o problema dos prédios, seria partir dos centros urbanos para a sua periferia e, daí, para as áreas rurais vizinhas, na suposição de que seu valor qualitativo seria decrescente nesse sentido. Já vimos, porém, que os deficientes se apresentam tanto nas áreas urbanas como nas rurais, da mesma forma que os bons e os médios. A razão talvez esteja em que, interessando-se o Estado vivamente pela execução do seu Plano de Ensino Rural, tem procurado dotar o interior de bons prédios escolares. Além disso, o I.N.E.P. já concedeu auxílio financeiro para a construção de 261 escolas rurais, das quais 253 já se achavam concluídas a 31 de dezembro de 1953. Estas escolas, cujas plantas mínimas foram planejadas no próprio I.N.E.P., não só possuem excelente sala de aula, instalações e mobiliário satisfatórios, mas ainda residência para a professora e sua família.

Não obstante esta dificuldade de caracterizar a excelência ou não dos prédios escolares pela sua área de localização, devemos confessar que os piores que encontramos se achavam localizados na zona rural. São os pequenos prédios de madeira, acanhados, de uma sala apenas, de tábuas cepilhadas e, em alguns casos, simplesmente falquejadas e cobertas de tabuinhas irregulares, incapazes de uma proteção adequada contra a chuva.

No Município de Itaqui, encontram-se escolas de construção a mais primitiva possível: paredes de pau a pique, re-cobertas de barro, chão não assoalhado, cobertura de palha, com sala de aula acanhadíssima, mau mobiliário (velhas carteiras para dois e três alunos, sendo que, em uma delas, simples bancos de madeira). A de Mariano Pinto (2º distrito) apresenta apenas uma portinhola e duas janelinhas; a de Curugá é quase uma toca de barro; a de Silvestre (1º distrito) é um galpão do qual, apenas, a terça parte é aproveitada pela escola. Deve-se notar, porém, que Itaqui é um dos municípios mais pobres do Estado, cuja arrecadação anual não lhe permite gastar com educação mais de 290 mil cruzeiros, sob pena de prejudicar os outros serviços municipais. Afiançou-nos a Orientadora do Ensino Municipal que as escolas que procuramos caracterizar, pouco acima, não são ainda as piores. "Sem auxílio do Estado ou da União — diz ela no pequeno relatório

que nos apresentou — será impossível ao Município ter tódas as escolas em condições, antes de 15 ou 20 anos." Acresce ainda que, grande contingente de sua população é móvel, sujeita aos ciclos da plantação e da colheita do arroz que, ali, está substituindo a pecuária, em virtude de os fazendeiros locais não terem podido acompanhar o progresso que, no Estado, se vem realizando na melhoria dos rebanhos e das instalações para êsse fim. A população móvel obriga a Prefeitura a poupar suas verbas, evitando obras definitivas e concentração de recursos em subáreas determinadas. Êste aspecto provisório da escola faz também com que suas instalações sejam as mais precárias possíveis.

As disponibilidades materiais para atividades extracurriculares — Se tentássemos medir a possibilidade das atividades paralelas e correlatas às do currículo, pela disponibilidade de salas que às mesmas fôssem dedicadas, os grupos escolares estaduais se apresentariam em melhores condições que os demais prédios escolares existentes no Estado. Em 20 prédios estudados sob êste aspecto, encontramos o total de 295 salas, donde há um número médio aproximado de 15 salas por edifício. O que apresentava maior número de salas, tinha 20, e o que apresentava menor número, 9. A moda da distribuição é de 14, com quatro prédios. Vê-se, portanto, que a construção de edifícios escolares obedece a certo planejamento de orientação mais ou menos uniforme. Das 295 salas, 97 não eram ocupadas por classes, o que nos dá uma percentagem de quase 33% para as que se oferecem às atividades extracurriculares. Ê verdade que as salas, não ocupadas por classes, são geralmente menores.

Já os grupos escolares municipais apresentam características diferentes. Em 12 prédios, estudados dêste ponto de vista, encontramos 73 salas, donde um número médio aproximado de 6 salas por edifício. O que apresentava maior número de salas, tinha 11, e o que apresentava menor número, 2. Não pulamos determinar a moda da distribuição, dada a variedade, não havendo um só prédio que, conforme o número de salas, não fosse idêntico a outro. Dos 12, 5 não apresentavam salas disponíveis para atividades extra-classe, sendo que das 73 salas encontradas em todos êles, 18 não eram ocupadas por classes, o que nos dá uma possibilidade de, aproximadamente, 24% para as atividades correlatas e paralelas ao currículo.

Nas escolas isoladas, encontramos alguns prédios com salas disponíveis, mas não aproveitadas para atividades dos alunos.

Em 9 escolas particulares visitadas, encontramos o total de 60 salas, o que dá o número médio, aproximado, de 7 salas por prédio. Também aqui foi impossível encontrar moda, sendo que 4 dos nove prédios não dispunham de salas livres para atividades extracurriculares. O maior dispunha de 14 salas e o menor de apenas duas. Das 60 salas, apenas 12 não eram ocupadas por classes, mas destas, apenas 8 podiam ser utilizadas em atividades extracurriculares; temos, assim uma disponibilidade de apenas 13% aproximadamente. Das instalações de escolas primárias particulares, só encontramos boas, realmente, as da Escola Sinodal de São Leopoldo. É possível que haja outras escolas particulares tão bem instaladas quanto esta, mas pelas informações colhidas, seu número não ultrapassará de 10% sobre o total das existentes no Estado.

Nestas condições, fica patente que o Estado constrói as melhores escolas, o que se compreende pela maior soma de recursos que possui, embora lute com dificuldades para atender às necessidades educacionais. Relembramos aqui o fato de que o Rio Grande do Sul, se somarmos o dispêndio com tôdas as instituições educacionais mantidas pelo Governo Estadual, já gasta com educação mais de 22% de sua receita tributária. Acresce ainda que, nesse total, não estão computadas as inversões em imóveis, que correm por conta de empréstimos e arrecadação extraordinária, segundo o Plano de Obras do Estado.

Os municípios se esforçam muito, embora tenham que se limitar a construções modestas e econômicas, carecendo, por isso, de suplementação que, no caso específico do Rio Grande do Sul, só pode ser concedida pelo Governo Federal.

Os meios materiais de ensino e algumas instituições — Examinemos agora os mesmos prédios, tendo em vista os meios materiais de ensino, de que dispõem, e as instituições que nêles encontram abrigo, além das classes.

Tomemos a amostra dos 20 grupos escolares estaduais. O resultado colhido apresenta o seguinte aspecto:

Do exposto, verifica-se serem poucos os grupos escolares que dispõem de áreas cobertas para recreio, o que, evidentemente, cerceia muitas das atividades lúdicas nos dias chuvosos. Os meios áudio-visuais de ensino contam quase somente com a vitrola ou fonógrafo, sendo pouco aproveitada a rádio-difusão e a projeção cinematográfica. Nem todos os grupos dispõem de material didático essencial ao ensino de geografia, linguagem, ciências. Das atividades esportivas, predominam o voleibol e outros esportes (malha, boliche, peteca, etc.), o que

nos parece boa orientação. Todos os grupos escolares contam com sua pequena biblioteca escolar e com sua caixa, que procura suprir as dificuldades econômicas de freqüência à escola, por parte dos mais necessitados. Além disso, está em franco desenvolvimento a instituição da cooperativa escolar. Tam-

MEIO MATERIAL OU INSTITUIÇÃO	N.º encontrado na amostra	Porcentagem sobre o total da amostra
Área coberta para recreio.....	2	10%
Mesas ou carteiras individuais.....	16	80%
Pátios para recreios.....	19	95%
Mapas.....	16	80%
Globo terrestre.....	11	55%
Gravuras para o ensino de linguagem, cálculo e ciências.....	8	40%
Rádio-recepção.....	3	15%
Vitrola.....	10	50%
Biblioteca escolar.....	20	100%
Projeção cinematográfica.....	6	30%
Atividade agrícola, jardinagem, horticultura	13	65%
Criação de aves e animais.....	0	0%
Atividades econômicas — Cooperativa escolar.....	8	40%
Caixa Escolar.....	20	100%
Futebol.....	6	30%
Voleibol.....	10	50%
Basquetebol.....	2	10%
Outros esportes.....	11	55%

bém demonstram bom índice de desenvolvimento as atividades agrícolas (jardinagem e horticultura), só deixando de as praticar os grupos que, para isso, não dispõem de terreno utilizável.

Por informações colhidas junto aos Delegados de Ensino e às Diretorias Municipais, temos alguma razão para crer que as percentagens acima se repetiriam se tivéssemos visitado todos os grupos escolares estaduais, que ultrapassam de 600.

Para os grupos escolares municipais, é quase inútil traçar uma tabela a respeito dos itens de que estamos tratando. Em três dêles encontramos área coberta para recreio, proporcionalmente mais que nos grupos estaduais, tendo em vista a amostra. Quanto a mesas e carteiras individuais, apenas 41% as possuíam; 16% não possuíam pátios para recreios; todos possuíam mapas para o ensino de geografia; 50% dispunham de globo terrestre; 60%, gravuras para o ensino da linguagem, cálculo e ciências; os equipamentos áudio-visuais eram total-

mente ausentes; 83% tinham pequenas bibliotecas escolares, das quais apenas duas não emprestavam livros para leitura a domicílio; atividades agrícolas, criação de aves, cooperativas escolares não foram encontradas em nenhum dêles; apenas 3 dos grupos municipais incentivavam a prática de algum esporte; 80% possuíam uma caixa escolar destinada a auxiliar o aluno pobre.

Verifica-se logo que as escolas municipais se contentam com o essencial, isto é, com aquilo que é indispensável ao ensino das matérias básicas do currículo escolar primário. Neste sentido, em alguns aspectos, chegam a levar vantagem sobre as escolas estaduais, vantagem, entretanto, que sugere mais um ensino de cunho intelectualista.

Menos equipadas ainda se mostram as escolas particulares, com exceção de uma, a única, aliás, que apresentava equipamento áudio-visual completo. A maioria não dispõe de quaisquer meios auxiliares para o ensino de linguagem, cálculo, ciências, utilizando apenas o quadro-negro e os livros de texto. Apenas 4, de um total de nove visitadas, possuíam biblioteca escolar; só duas dispunham de carteiras individuais, que, entretanto, eram fixas, impedindo qualquer trabalho de equipe por parte dos alunos. O único material constante em tôdas, menos uma, eram os mapas.

Resumo. Do quanto expusemos neste subtítulo, fica patente que, apesar de deficiências ainda sentidas, as escolas estaduais são as melhores quanto ao equipamento escolar e às instituições extracurriculares. Nelas encontramos o maior índice de equipamento áudio-visual, o melhor material de ensino, embora quantitativamente deficiente em algumas, a presença constante de bibliotecas escolares, quase tôdas emprestando livros para leitura a domicílio, o melhor mobiliário, a maior soma de atividades agrícolas e econômicas por parte dos alunos, e a prática mais generalizada de atividades esportivas.

As escolas municipais, mais modestas, não apresentam os mesmos índices; aqui, porém, como teremos oportunidade de referir mais tarde, a iniciativa das professoras tem buscado suprir as deficiências de material e instalações escolares pelo apêlo às populações locais, ao comércio e à indústria, com bom êxito muito freqüente.

As escolas particulares é que mais se acomodam à sua deficiência de instalações e material, provavelmente por economia e espírito comercial, ao qual, entretanto, está ausente o de concorrência, tão natural e tão comum nas atividades comerciais.

CAPÍTULO VI

ASPECTOS FUNCIONAIS E QUALITATIVOS DA ESCOLA PRIMÁRIA

1. O CURRÍCULO E SUA EXECUÇÃO.

Aspectos gerais — Já dissemos alguma coisa, anteriormente, quando tratamos da administração do ensino primário, a respeito do currículo da escola elementar. Cabe-nos, agora, ver como se processa a gradação, tendo em vista quer a reação das professoras em face do mesmo, quer a das crianças, além da praticabilidade de tal currículo em relação ao tempo disponível.

A maioria das escolas elementares sul-rio-grandenses oferece a seus alunos um período diário de quatro horas de aulas, com a interrupção, para recreio, de meia hora. Apenas as que, por força de excesso de matrículas, são obrigadas a funcionar em três turnos, reduzem o período para três horas. É evidente que esta redução acarreta, para o cumprimento dos programas escolares, considerável prejuízo. A escola, em que pèse à boa vontade das professoras, tende a ser puramente intelectualista, pois é preciso que as crianças assimilem a matéria toda em menos tempo; daí a rotina no dar as aulas, a repetição do que já se fez, tornando-se impossíveis as iniciativas novas, preponderando a estilização dos exercícios escolares, e, até certo ponto, o não cumprimento das recomendações oficiais, relativas à execução dos programas.

De 42 professores que ouvimos a respeito da possibilidade de cumprimento do currículo em escolas que funcionam em três turnos, apenas seis acharam possível executá-lo de modo funcional, não prejudicado pelo ritmo apressado. De três delas, pudemos assistir, em parte, ao trabalho didático, que, de modo algum se adaptava ao que tinham declarado. As aulas eram ministradas sem nenhum critério de correlação, quer entre as diferentes matérias, quer dentro duma só. Examinamos alguns cadernos de exercícios e não os vimos ter relação direta com motivações que tivessem surgido de situações criadas com a participação dos alunos; em alguns casos, nem mesmas com a participação dos alunos; em alguns casos, nem mesmo o velho princípio pestalozziano de partir do próximo e con-

creto para o mais remoto e o abstrato, era seguido. Na formalização lógico-psicológica das aulas, ainda se estava aquém dos princípios herbartianos dos passos formais; predominância de exercícios mnemônicos ou simplesmente mecanizados. Admitimos, porém, que, na escola de três turnos diários, quase não se pode pensar em pedagogia; é preciso contentar-se com um mínimo... Acrescenta-se a isto que, das 42 professoras ouvidas, que funcionavam em escolas de três turnos, nenhuma só deixava de preocupar-se com os exames finais, cujas provas são elaboradas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, da Secretaria de Educação e Cultura. Importava preparar as crianças para o exame final; daí, tinham que tocar os programas para diante, a ritmo de caixa em batida acelerada. Ainda voltaremos a tratar deste assunto.

Vejam, agora, como vimos distribuídos os programas, nas diferentes escolas que visitamos e o que apreciamos deste ponto de vista.

Nas escolas de um e dois turnos, isto é, com o período diário de quatro horas de aula, ouvimos 260 professoras, a respeito do currículo escolar e da exequibilidade dos programas. Como quase não encontrássemos diferenças entre os currículos das escolas estaduais e das escolas municipais, deixamos de distinguir entre as respostas, quanto a este aspecto. Menos de 10% delas fêz limitações, isto é, apenas 18 acharam que era preciso reorganizar o currículo e reduzir ou ampliar os programas; pronunciaram-se por esta ampliação apenas duas. Isto demonstra que as professoras se mostram mais ou menos satisfeitas com o que sua escola faz.

Resumindo o currículo da forma abaixo, procuraremos explicar, em função d'ele, como obtivemos as interpretações das professoras, que procuramos sintetizar em capítulo anterior.

a) Matemática

b) Linguagem { linguagem oral
escrita e caligrafia
composição
gramática e ortografia
literatura

c) Estudos sociais { geografia
história
higiene

d) Desenhos e artes aplicadas

e) Estudos naturais { o homem
os animais
as plantas
os fenômenos naturais

f) Música e canto

g) Educação física

O ensino de matemática — Interrogadas as professoras sobre os objetivos do ensino de matemática na escola primária, obtivemos em 68% das respostas, coisa que se aproximava do seguinte: "iniciação no cálculo e boa aplicação do cálculo em situações concretas, relacionadas com a vida real".

Das instruções que lemos, quer de Diretorias Municipais, quer da Secretaria de Educação e Cultura, encontramos mais ou menos o que segue, a respeito do ensino da matemática:

Na 1ª série primária: tem por fim revisar, corrigir e ampliar os conhecimentos numéricos e de cálculo que a criança já possui ao ingressar na escola, pela sua correta interpretação e utilização em situações da própria vida infantil; levar às primeiras abstrações matemáticas, partindo da ação direta e pessoal sobre as coisas; dar início à técnica das operações aritméticas fundamentais e da resolução de problemas, originados das próprias situações escolares.

Na 2ª série primária: tem por fim a ampliação, mediante revisão do que foi apreendido na 1ª série, levar as crianças, de forma gradual e progressiva, à abstração numérica, obter crescente exatidão e rapidez nas combinações numéricas e operações fundamentais, coordenar os processos adquiridos com as situações vividas pelas crianças, tanto real como imaginariamente. Já, então, se inicia a criança no trato com certas frações ordinárias e decimais de uso cotidiano, tendo em vista as medidas usuais e a moeda brasileira. Faz-se apêlo a problemas práticos, aos contos aritméticos, a problemas elaborados pelos próprios alunos, etc.

Na 3ª série primária: ampliação e revisão dos conhecimentos já adquiridos, desenvolvendo melhor a técnica das operações fundamentais, motivando a compreensão de que as habilidades e os conhecimentos matemáticos constituem equipamento para a vida real dos alunos; só, então, é que se recomen-

da a mecanização das tabuadas, partindo para a complicação das quatro operações, com provas verificadoras dos resultados; a aprendizagem de frações adquire maior sistematização e parte-se para a aprendizagem de suas operações; dá-se maior ampliação ao conhecimento e utilização das unidades mais usuais de medidas; inicia-se o aluno na compreensão do que sejam medidas de superfície e de volume; amplia-se o conhecimento das unidades de medida e seus múltiplos usuais, da moeda brasileira; iniciação mais sistematizada no estudo das formas geométricas.

Na 4ª série primária: além de aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos já adquiridos, levar ao domínio completo das operações fundamentais sobre inteiros e decimais; aumentar o conhecimento sobre medidas, dinheiro, frações e desenvolver a capacidade de resolver problemas, procurando estabelecer mais fácil relacionamento dos dados e melhores hábitos de execução; no conteúdo do programa se vai um pouco além, ampliando e esgotando as noções práticas sobre o sistema métrico, fazendo o estudo de elementos de geometria plana e iniciando a criança na leitura e interpretação de escalas.

Nas quatro séries, recomenda-se o recurso a situações globais (jogos, dramatizações, construções, trabalhos manuais, exercícios físicos, etc.), bem como a correlação com as demais disciplinas do currículo, respeitada a gradação e sistematização que impõe a natureza da matéria. Para a quarta série as instruções, supondo maior capacidade de abstração por parte da criança, recomendam mais larga utilização do raciocínio matemático, levando-se os alunos a inferir regras e princípios, mediante disposição conveniente de situações e fatos.

Vê-se, logo, por esta simples amostra esquemática (as recomendações e explicações são bem mais minuciosas e extensas que as acima), o cuidado e a orientação que se tiveram na formação e delineamento do currículo primário. Pergunta-se agora: — haverá correlação positiva entre as regras e instruções e a prática na sala de aula?

Creemos que, nas escolas de três turnos, como já deixamos entrever há pouco, ela é nula, não podendo deixar de ser de outro modo. Em dois grupos escolares de Pôrto Alegre, que funcionam nestas condições, tivemos oportunidade de conversar longamente com algumas professoras a respeito. Vimos material didático de primeiríssima ordem, mas impecavelmente imaculado pela falta de uso; disseram-nos que o utilizavam às vezes, que deixavam os alunos trabalhar com material elaborado nas aulas de artes aplicadas, etc., mas também nos dis-

seram que não havia muito tempo para um constante recurso às atividades extraordinárias que requereriam o uso de tal material.

Nas escolas de um e dois turnos, embora a situação seja muito melhor, também não há correlação muito notada entre a prática real dentro da sala de aula e as recomendações didáticas que acompanham os programas, embora aqui sejam mais notadas as atividades extracurriculares.

Tomamos, de propósito, os programas e as recomendações relativas ao ensino de matemática, porque, neste caso, o exame dos cadernos de exercícios nos dá uma visão mais exata da metodologia empregada, da obediência ou não às instruções oficiais. Em seis classes de 1º ano, de diferentes escolas, encontramos exercícios de tabuada (quatro operações). Em oito classes de 2º ano, encontramos pequenos problemas que nenhuma relação podiam ter com a vida real do aluno ou com situações que ele pudesse imaginar, implicando as quatro operações e já algum cálculo fracionário. Entre alguns dos problemas que conseguimos fixar, encontra-se o seguinte, aparentemente fácil para um adulto, que pode resolvê-lo de imediato, por cálculo mental, mas que, para uma criança de oito anos, implica raciocínio fora do âmbito da idade, sem falar no desinteresse possível pelo assunto do problema: “Um homem ganha 600 cruzeiros por semana de seis dias de trabalho. No fim do mês recebeu 1.800 cruzeiros. Quantos dias trabalhou?”

Acreditamos que meninos de oito anos possam vir a trabalhar com problemas dessa natureza, desde que lhe aprendam o mecanismo de solução. Terão, porém, realmente compreendido a situação problemática e a racionalidade dos cálculos realizados? Tomemos para esclarecer este assunto uma referência de Monroe (in *How Pupils solve Problems in Arithmetic*, 1928), que nos leva a negar nas crianças de menos de 11-12 anos capacidade para resolver problemas verbais. Por meio de simples problema-teste, estudou a capacidade de o resolver em crianças do 7º grau primário, concluindo que grande percentagem das crianças realmente não raciocina nesse caso. “Em tagem disso, muitas delas realizam quase que só cálculos ao acaso, sobre os números dados. Quando resolvem um problema corretamente, parece que a resposta é determinada pelo hábito.” Por outro lado num trabalho de C. W. Washburne (*Mental Age and the Arithmetic Curriculum*) encontramos o resultado de uma pesquisa feita com a cooperação de 148 cidades norte-americanas, mediante aplicações de testes a alguns milhares de crianças. Um dos resultados foi o seguinte, tendo em vista a idade e a operação aritmética a ser aprendida:

OPERAÇÃO	Idade ótima para aprender	Idade mínima para aprender
Adição — soma de coisas acima de dez.....	7 anos, 11 meses	7 anos, 4 meses
Adição e subtração de frações...	11 anos, 1 mês	9 anos, 10 meses
Divisões longas de todos os tipos completas.....	12 anos, 7 meses	12 anos, 7 meses

As idades apontadas referem-se a idades mentais. É possível que uma criança aprenda a realizar as operações indicadas, como exemplo, antes dos mínimos indicados, e, realmente, o faz na escola primária; entretanto, tudo se processa de forma mecânica, sem real compreensão do que está fazendo, isto é, sem a percepção do sentido racional e prático das operações.

Poder-se-á objetar que as pesquisas feitas com crianças norte-americanas não podem ter valor para crianças brasileiras. Até certo ponto isso é legítimo, mas seria leviana a suposição de que nossos escolares seriam mais precoces mentalmente. O autor deste trabalho já teve alguma experiência a respeito. Nas aplicações que realizou, em escolas brasileiras, secundárias, das matrizes progressivas de Raven, não obteve médias superiores às norte-americanas e inglesas.

A aprendizagem do cálculo aritmético não é coisa que se obtenha tão rapidamente quanto o desejamos em nossos currículos escolares e, neste sentido, não só o que pretendem as escolas primárias sul-rio-grandenses, mas as escolas primárias em geral, do Brasil, é sempre demasiado. O resultado tem sido, de forma não sistematizada, apreciado nos cursos de admissão ao Ginásio, onde o programa de matemática é recapitulação de todo o programa primário. Vimos o funcionamento de tais cursos no Paraná, em Santa Catarina, em Minas Gerais, no Distrito Federal e no Estado do Rio. Pudemos apreciá-lo através do trabalho de uma professora que nos merecia a máxima confiança, inclusive porque estava sob nossa orientação pessoal. No que diz respeito à aprendizagem de matemática, tivemos as mais estranhas verificações, que levavam, a uma só expressão genérica: aprende-se cálculo na escola primária como quem memoriza um trecho em língua estrangeira, sem lhe perceber o sentido e o conteúdo.

Não se pode, todavia, negar que os programas e as instruções relativas, para o ensino de matemática nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, tenham sido bem elaborados, com certa lógica — se assim nos pudermos exprimir — de pedagogia funcional. Apenas, como em outras regiões do Brasil e, mesmo, fora do Brasil, não tiveram em vista as possibilidades infantis. O resultado dessa inadequação teremos oportunidade de estudar, quando tratarmos de repetência.

Foge ao âmbito deste trabalho uma discussão ampla do currículo escolar primário. O que quisemos indicar, com este exemplo do ensino da matemática é que, possivelmente uma das causas de não conseguirmos de nossas crianças aquilo que desejamos mediante a escola primária, está no fato de pedirmos demais, em pouco tempo.

Declararam as professoras, em sua maioria absoluta, nos questionários que lhes submetemos, ser o horário escolar de elaboração da própria escola; algumas vezes, 30% das declarações, é a própria regente da classe quem o elabora, outras vezes, 26% das declarações, é uma comissão de professoras da escola, outras, ainda, é a Diretora ou a Secretária, 44% das declarações. Nesse horário, em 62% das declarações, figura matemática com 6 aulas semanais, isto é, uma por dia; em 23% com 5 aulas semanais e, em 15% com menos de 5 aulas semanais. Apurando o inquérito a média de 35 minutos de duração por aula, obtivemos como tempo total médio, dedicado semanalmente à matemática, 207 minutos, ou sejam quase 3 horas e meia. A possibilidade máxima de dias letivos, no ano, descontados os feriados, festas escolares, dias de provas, etc., não chega a 180, havendo pois apenas 30 semanas completas de aulas, donde cerca de 105 horas anuais destinadas ao ensino dessa matéria, correspondentes a 26 dias do horário escolar comum (de 4 horas). Pois bem, nesse exíguo tempo pretendemos que uma criança de 7 a 8 anos atinja, na aprendizagem da matemática, quase ao estágio pitagórico do desenvolvimento dessa ciência. Os homens levaram alguns milênios de civilização para conseguí-la; por mais que a evolução ontogenética reduza a filogenética, é pretender condensar num copo a água dos oceanos, desde que se queira reduzir a poucos dias da vida de uma criança, o que a humanidade só conquistou através de dezenas de séculos. Infelizmente nós não sabemos perder tempo com as crianças...

O ensino da linguagem e da leitura — O ensino da linguagem nas quatro séries primárias abrange a aprendizagem da leitura, o aperfeiçoamento da expressão oral, a aprendizagem da escrita, a melhoria progressiva da caligrafia, a aprendizagem

da composição escrita, da gramática e da ortografia, com apreciação da arte literária por meio de trechos adequados à idade infantil. Não temos dúvida de que, de tudo isso, se pode obter alguma coisa nos quatro anos escolares. Cremos, entretanto, que se pede demasiado quando se recomenda que, ao fim do primeiro ano de escolaridade, a criança já deva "ser capaz de leitura oral, com enunciação clara, pronúncia como um todo das palavras e expressões concatenadas", mesmo que se tenha o cuidado de seleção do material de leitura. A interpretação dos símbolos gráficos da linguagem oral é uma aprendizagem complicada; os métodos mais modernos de tal aprendizagem, como o global ou o analítico, exigem tempo e vagar. Ora, pelo cálculo do tempo disponível, tendo em vista as respostas obtidas nos questionários que submetemos às professoras, esse aprendizado deverá fazer-se no mesmo número de horas calculado para o de matemática, isto é, em cerca de 105 horas. O resultado é que, das crianças que constituem a matrícula efetiva dos primeiros anos primários, no Rio Grande do Sul, apenas 54% consegue promoção para o 2º ano. Os que não conseguem aprender a ler, não entram em exame; dos que entram, 22% ainda são reprovados. E dos aprovados, será que todos são capazes de ler segundo as exigências do programa estabelecido?

A impressão que nos ficou de grupos de meninos ouvidos nos diversos municípios que percorremos, é a de que não. Em Pôrto Alegre, por exemplo, fora do ambiente escolar, nos bancos das praças públicas, em contato com algumas famílias, tivemos oportunidade de fazer exames sumários de 31 crianças, das quais 6 estavam no 2º ano primário, 12 no 3º ano, 8 no 4º ano e 5 no 5º (complementar). Das que estavam no 2º ano, 4 tinham dificuldade de ler os títulos de um jornal e algumas linhas de texto.

De 28 crianças, no interior dos municípios, que já tinham saído da escola, 11 não sabiam ler, 6 liam mal e as outras razoavelmente. Das onze, que não sabiam ler os títulos de um jornal, 7 saíram do 2º ano, 3 do 3º e 1 do 4º.*

Resultados semelhantes encontramos em outros Estados brasileiros. Em cursos de admissão ao ginásio, de 5 Estados, encontramos sempre uma percentagem de 5 a 15% de crianças que concluíram o curso primário de 4 anos, tendo dificuldade de ler títulos de jornais.

* Evidentemente, essa sondagem é muito reduzida para permitir a afirmação de um fato geral. Acreditamos que os grupos ouvidos não sejam representativos dos alunos primários em geral. A sondagem demonstra apenas que, nem sempre, os promovidos atingem os mínimos exigidos ou que, se os atingem, os perdem ao fim de algum tempo.

Temos, pois, fundadas razões para acreditar que, ao fim do 1º ano primário, poucas serão as crianças capazes de leitura oral com enunciação clara, pronúncia como um todo das palavras e expressões concatenadas, de material apropriado às classes do 1º grau. O que se dá é a aprendizagem de uma série de textos, ou figurantes de um livro adotado ou selecionados pela professora, procurando levar em conta interesses infantis, como vimos em dois grupos escolares de Pôrto Alegre. Dêsses trechos, estudados em aula, é possível a leitura, não porém de quaisquer outros, mesmo simples e de dificuldade igual à dos estudados. A criança aprende a ler e a interpretar certo número de lições apenas. Resultado semelhante a este, verificamos nas escolas públicas de Santa Catarina, quando ali trabalhamos.

Na organização das classes do 1º ano, vimos ser amplamente usados os testes ABC de Lourenço Filho, cuja função é diagnosticar a aptidão para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não lhe negamos valor, pois já tivemos oportunidade de fazer inúmeras experiências com eles. De modo geral, por pesquisas feitas nos Estados Unidos e em países europeus, se sabe que uma criança com a idade mental de 70 a 90 meses pode perfeitamente ser iniciada na aprendizagem dessas técnicas culturais, mas nem os testes de Lourenço Filho nem as pesquisas já realizadas nos levam à conclusão de que, ao fim de 105 horas de treinamento intervalado, seja possível exigir a leitura de trechos fáceis. Por melhores que sejam os resultados do teste, o diagnóstico é de que há a aptidão, ele não garante, nem pode garantir que os interesses infantis a serem implicados na aprendizagem sejam uniformemente constantes, que os processos motores dos atos de leitura se desenvolvam sem plató ou desníveis, que as situações subjetivas de compreensão e de correlação de sentidos ou intuições se realizem progressivamente, sem dificuldades maiores ou menores, etc.

Por tôdas essas razões é bem possível que uma grande parte dos meninos reprovados no fim da 1ª série primária desse ou pudesse ser promovidas à 2ª série, onde o processo de aprendizagem da leitura continua, com todos os percalços de qualquer aprendizagem, com progressos, paradas e retrocessos, num ritmo que não pode ser acelerado sem graves prejuízos. Nos Estados Unidos, no Canadá e nos países escandinavos, segundo depreendemos de uma série de estudos feitos sobre os currículos da escola elementar, * admite-se que o ob-

* As referências e pesquisas feitas em países estrangeiros, quando não é especificada a fonte, têm em vista relatos obtidos da "Encyclopaedia of Educational Research", edição de 1941, de Water S. Monroe.

jetivo pretendido pelos nossos programas, é realizável ao fim de três anos de escolaridade; e se admite que isso é uma exigência didática, tendo em vista os métodos adotados, que são funcionais e globais. Ao fim de seis meses, é possível que a criança tenha já aprendido o jôgo dos símbolos gráficos, mas, entre isso e a interpretação suposta no ato de ler, que implica relações e situações globais das mais variadas, vai uma grande distância.

Acreditamos, por isso, que o programa de leitura e escrita, elaborado para a 1ª série das escolas do Distrito Federal, se aproxime muito das reais possibilidades da criança: “dominar o aprendizado inicial da leitura e da escrita (ler e escrever pequenas sentenças em que figurem quaisquer fonemas da língua); compreender sentenças simples, impressas ou manuscritas, em que seja utilizado o vocabulário comum da idade.”** Importa, neste particular, fazer pesquisas ou repetir as pesquisas que já estão sendo feitas em outros países, a fim de podermos melhor determinar o que a criança realmente pode apreender.

Da soma das respostas que, quanto aos objetivos do ensino de linguagem, nos deram as professoras, mais de 60% nos permitem resumir o resultado nas expressões seguintes: “ler silenciosa e oralmente, falar com razoável correção, ser capaz de expressões de sua própria criação, relatar fatos concretos, descrever cenas, compor pequenas histórias”. Mas tais objetivos seriam finais, deveriam ser atingidos ao fim da 4ª série primária. Até certo ponto eles ficam um pouco aquém do que prescreve o programa, onde se prevê a redação epistolar com o uso das abreviaturas mais comuns, sistematização de conhecimentos gramaticais, leitura de gêneros literários diversos, breves críticas literárias, etc.

Pelas experiências que fizemos nos cursos de admissão ao Ginásio, podemos concluir que a escola primária, via de regra, não consegue aquêles objetivos que as professoras indicaram e que já não é pouco.

Acreditamos que uma das grandes razões de não se obter grande eficiência nesta aprendizagem é a escassez de tempo. Enquanto para as escolas gaúchas apuramos a média de 198 minutos semanais, consagrados à aprendizagem de linguagem, as pesquisas de 8 norte-americanos nos dão, respectivamente,

** Informou-nos o C.P.O.E., *a posteriori*, que no 1º ano primário das escolas mantidas pelo Estado se exige o mesmo que nos do Distrito Federal. Nós não teríamos interpretado bem o texto escrito dos programas escolares, ou teríamos nos apegado demais à sua letra.

as seguintes médias: 280, 200, 297, 319, 292, 260, 246, 262 só para a aprendizagem da leitura. Enquanto a duração máxima do dia escolar no Rio Grande do Sul, como em outros Estados brasileiros, é de 240 minutos, nas escolas norte-americanas varia, em média, de 277 minutos para o 1º grau, a 330 minutos no 6º grau, isto é, de quase cinco a quase 6 horas diárias, com a agravante de que, enquanto os norte-americanos procuram obter certos mínimos em 6 anos de escolaridade, nós os pretendemos, em proporções maiores, no espaço de 4 anos apenas.

Veja-se, agora, a situação das escolas que funcionam em três turnos, como os grupos escolares de Pôrto Alegre, fato que também acontece no Distrito Federal e em São Paulo, reduzindo o horário para 180 minutos diários, sem a necessária redução do currículo e sem o conseqüente aumento de anos de escolaridade. Ou pretendemos um milagre, ou supomos aprioristicamente que as crianças brasileiras são verdadeiramente geniais, conseguindo um coeficiente de aprendizagem que, em si, é um *record* e que, em relação ao tempo disponível, é um *record* de *records*.

A realidade, porém, é que nem uma nem outra coisa acontecem. Temos experiência bastante para saber como são inexactos os resultados dos exames ou medidas de aprendizagem em nossas escolas primárias, e como são injustas as reprovações que aí acontecem. Aquêles meninos que conseguem acompanhar, por memorização ou automatização, as lições preparatórias para exames, logram as aprovações; os outros, provavelmente mais condicionados pela sua natureza irrequieta, menos sujeita à possibilidade dos atos mecânicos e dos automatismos mentais, mais apegados a seus interesses imediatos, prúlucido-sociais, talvez constituam a grande massa dos reprovados. Não é à toa que, inquiridos os pais sobre as causas de reprovações sofridas por seus filhos, obtivemos uma percentagem de 73% de respostas que as atribuíam à vadiagem, 11% a incapacidade e 16% à escola. Quer isso dizer, a nosso ver, que 73% dos pais de alunos reprovados achavam que seus filhos não gostavam de estudar, o que, para nós, significa que 73% dos reprovados, que foram objeto de pesquisa, não tiveram nenhum interesse na aquisição dos automatismos que a escola lhes quis dar; ou não tiveram interesse, ou não tiveram aptidão para essa aquisição no espaço de tempo de um ano letivo.

A ser assim, não há correspondência entre as diretrizes de execução dos programas escolares e prática real dentro da sala de aula. Por sua vez, as professoras não conseguem rea-

lizar seus manifestos ideais pedagógicos em classe. Inquiridas sobre os motivos disso, deram, quase unânimemente, respostas como as seguintes: há alunos demais nas classes, perde-se muito tempo com atividades não curriculares, os alunos faltam muito, os alunos não têm todos o mesmo nível de aprendizagem, os alunos são muito freqüentemente retirados de aula para exames médicos e dentários, há uma grande variação de alunos novos na constituição das classes, de ano para ano, etc. Cremos que tôdas essas razões apontadas são realmente significativas e contribuem para reduzir, ainda mais, o tempo disponível para as tarefas curriculares. Daí ser possível que aquelas médias de tempo, que apuramos há pouco, sejam bem mais reduzidas...

Em alguns grupos escolares, observamos mesmo certo recurso para ganhar tempo. Em uma classe de 4º ano, em Pôrto Alegre, vendo que os alunos faziam exercícios fora da situação global recomendada nas instruções, interrogamos a professora a respeito. Explicou-nos que procurava a correlação das matérias através de centros de interesse e de projetos, mas que, de tempos em tempos, tinha que "sistematizar a matéria", coisa que interpretamos como organizá-la em seus compartimentos respectivos, mais ou menos estanques, tendo por objetivo as provas ou exames que decidiriam da sorte de seus alunos e, até certo ponto, também da confirmação da capacidade didática da própria professora.

Em outro grupo escolar, vimos uma jovem professora, que iniciava um grupo de alunos de 1ª série em leitura, fazê-los reconhecer letras escritas no quadro negro. Usava de artificios como este: "Qual é o *i*? — Veja bem que êle tem um pinguiño em cima." — "Qual é o *o*? Não sabe? — É a rodinha com uma perninha para cima." Nada que nos lembrasse uma situação global estava sendo realizado. A resposta explicativa à nossa pergunta, sobre os motivos disso, foi pronta, sem rebuços: "O método global exige muito tempo; geralmente não dá para ensinar a ler só num ano; os alunos desta turma são os mais fracos, os que obtiveram resultados piores nos testes ABC; por isso, não posso usar outro método, senão eles não aprendem nada". Examinamos o livro de texto; era uma cartilha de tipo ABC, de soletração.

Ainda, em grupo da Capital, encontramos duas professoras que tentavam o método global, partindo de histórias criadas no próprio ambiente da sala, com toda uma série de atividades correlatas de desenho, modelagem, recortes, etc. Tais professoras se arriscavam a perder tempo, mas também lançavam mão do recurso de "sistematizar" a matéria, embora

não fizessem uso de uma cartilha ou de um livro de leitura específico. Tal processo de utilizar duas metodologias, uma bem mais ativa, requerendo atividades extraclasse, e outra mais formalista e automatizadora, encontramos em oito dos grupos escolares que visitamos. Foi impossível verificar, até que ponto, ambas tinham entre si alguma correlação. O que nos ficava patente é que as professoras, desejosas de aplicar bons métodos de ensino se viam na contingência de ensaiá-los, uma vez por outra, quase a título de recreação, mas sem deixar de continuar as memorizações e mecanismos mentais que seriam testados nos exames. Este segundo aspecto era, não há dúvida, o mais importante, para a professora.

Valor das instituições extracurriculares — Já se pode daí concluir sobre a significação das instituições extracurriculares da escola. Como em outros Estados brasileiros, que conhecemos, elas têm função reduzida; são meros apêndices escolares, cuja atuação pouca ou quase nenhuma correlação têm com os trabalhos das salas de aula. Daí, a facilidade com que uma diretora de escola, cuja matrícula, em 1954, já atingira a 1.173 alunos, que deviam ser atendidos em apenas 10 salas, as quais funcionando em três turnos, correspondiam efetivamente a 30; daí a facilidade — dizíamos — com que a diretora aproveitara uma sala destinada à prática de desenho, outra para artes aplicadas e mais outra destinada às reuniões de professoras, para nelas fazer funcionar classes regulares. Desenho e artes aplicadas passaram a ser praticados nas próprias salas de aula, onde o mobiliário e o material não eram adequados. * Instituições como a Cooperativa Escolar, a Caixa Escolas, o Jornal, o Pelotão de Saúde funcionavam em saletas, mais entregues aos cuidados das professoras encarregadas, que tendo a participação direta e constante dos alunos. Órgãos que tendo a participação direta e constante dos alunos. Órgãos escolares, como o gabinete didático e o gabinete psicológico, também funcionavam em pequenas saletas. Não era de estranhar que assim acontecesse, pois com um período diário de três horas de aulas, pouco havia que fazer com as instituições extracurriculares e com os gabinetes específicos.

Some-se a tudo isso, ainda, as dificuldades oriundas da supermatrícula nos grupos escolares urbanos, cujas classes, que deviam acomodar no máximo 30 alunos, se vêem lotadas por 40 e mais a heterogeneidade de idades, como demonstramos anteriormente, a entrada e saída de alunos de três em três horas,

* É preciso notar que estas artes podem e devem ser praticadas na própria sala de aula, desde que esta seja suficientemente ampla e disponha de mobiliário extra e de material adequado, o que não acontece no caso.

e ter-se-á uma idéia das reais possibilidades da escola primária. O manejo de classes em tais condições é realmente extraordinário trabalho das professoras, que bem mereceram a nossa simpatia e admiração. Esperávamos encontrar maior tumulto e confusão do que os efetivamente vistos. E, se essa escola ensina muito pouco, não podemos negar que ela consegue fazer com que os alunos sejam capazes de certa ordem, disciplina razoável, atitudes e postura satisfatórias, etc. Os cadernos de exercícios, embora seu conteúdo não manifeste a aplicação de uma pedagogia muito funcional, revelam também limpeza, ordem, organização formal. Medirão os exames estas reais conquistas da escola? — Não seriam elas aprendizagens efetivas e úteis? — Por que, então, deixar de considerá-las na medida do rendimento escolar?

Tudo quanto foi dito até aqui se refere principalmente aos grupos escolares.

Na escola isolada — Que poderemos dizer das escolas isoladas, na sua maioria absoluta pertencentes às administrações municipais?

Aí, como em Santa Catarina, tivemos as verificações mais opostas.

Em uma escolhinha da zona litorânea, não muito distante de Porto Alegre, encontramos um grupo de alunos a memorizar tabuada, por meio de canto, um monótono canto-chão, cujos compassos eram marcados pela professorinha com batidas das palmas da mão. Em outra, na zona fronteira da Argentina, encontramos os alunos medindo uma área de terreno. Disse-nos a professorinha que lhes estava ensinando a usar as quatro operações com inteiros e frações decimais ao mesmo tempo, e que, além disso, pretendia calcular o tamanho dos canteiros para o clube agrícola.

Num pequeno grupo escolar suburbano de uma das maiores cidades da depressão central, vimos meninos de 1ª série copiarem sentenças do quadro negro, sem lhes saber o sentido; treinavam somente a escrita por meio da cópia, explicou-nos a professorinha; já no mesmo município, em pequena escola rural, outra professorinha, com alunos adiantados do 1º ano, recortava figuras de uma revista, pregava-as em pedaços de cartolina e papelão, pedia às crianças que dessem nome às figuras, escrevia-os no quadro e mandava copiá-los. Explicou-nos que procurava associar a interpretação de figuras com a leitura de palavras e sua escrita. Perguntamos se isso não era perder tempo e obtivemos a resposta de que não; pelo contrário, os alunos aprendiam muito mais depressa. O grupo de

alunos era, porém, de apenas 15. Os demais 20, que estavam na mesma sala, mais adiantados ou mais atrasados, se ocupavam de outras tarefas, mais ou menos em silêncio.

Em algumas escolas nada pudemos observar, professorinha e crianças quase emudeciam com a nossa presença, na verdade, sempre incômoda; éramos um corpo estranho e intrusivo no ambiente escolar. Mas pudemos passar os olhos pelos cadernos de exercícios, bem mais pobres e menos numerosos que nas escolas urbanas. Caderninhos manchados de gordura e terra, geralmente escritos a lápis; mas com alguma ordem, apesar das garatujas irregulares. Quase sempre nenhum princípio de organização didática transparecia, só o exercício pelo exercício. Nem seriação concatenada, nem organização progressiva das dificuldades. A professorinha ensinava o que podia e como podia. Os alunos, por sua vez, iam também aprendendo, talvez, menos mecanicamente que nas escolas urbanas, justamente por falta de um princípio de organização, dessa organização automatizante que, apresentando ao menino um problema padrão, depois o exercita em uma série de outros do mesmo tipo. O menino da escolinha isolada talvez não aprenda que um problema é, por sua configuração verbal, de “conta de menos e de mais” ou de “conta de vezes e de menos”, etc., mas aprende a operar com alguns números, cujo sentido talvez perceba melhor. Sua caligrafia e sua capacidade de escrever, quando atinge o quarto grau, não é melhor que as de um aluno de 2ª série de escola urbana. Tivemos, contudo, a impressão de que esse mínimo já é para ele um instrumento de trabalho. Pelo menos é o que nos deixaram supor suas respostas às questões que lhe apresentamos.

Na zona colonial obtivemos sempre dos alunos de 4º grau, cujo número variava de mais de um a menos de dez por escola isolada, respostas à pergunta sobre a utilidade de saber ler e escrever, cujo teor se aproximava mais ou menos do seguinte: “para ler as coisas que papai recebe sobre a lavoura e os animais” e que ensinam como melhorar tudo; para ajudar papai a mais e que ensinam como melhorar de casa”. Encontramos dois meninos que, para surpresa nossa, responderam que precisavam saber para ler almanaques, mas a professorinha logo nos explicou que muitos agricultores se baseavam nas instruções explicitas de almanaques editados por drogeries e outras grandes firmas, a fim de iniciarem as sementeiras e as colheitas.

Interpretações semelhantes obtivemos quanto à utilidade da aritmética que estavam aprendendo; servia para calcular as colheitas, para fazer conta com dinheiro, para medir os terrenos, etc.