

neste número

Lúcia Marques  
Pinheiro

Treinamento, formação e  
aperfeiçoamento de  
professôres primários

Aparecida Joly  
Gouveia

Educação e desenvolvimento:  
pontos de vista dos  
professôres secundários

Jayme  
Abreu

Status profissional do  
professor de ensino médio  
no Brasil

Angel Diego  
Márquez

Plano para organização  
de uma faculdade  
de ciências pedagógicas

Carlos Corrêa  
Mascaro

Diretrizes para a ação  
do INEP

# Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

diretor: Carlos Corrêa Mascaro

## Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

diretor executivo: Péricles Madureira de Pinho

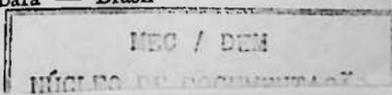
diretor adjunto: Joaquim Moreira de Sousa

## Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

conselho de redação: Carlos Corrêa Mascaro  
Péricles Madureira de Pinho  
Elza Rodrigues Martins  
Jayme Abreu  
Lúcia Marques Pinheiro

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

A correspondência para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deve ser encaminhada à redação — Rua Voluntários da Pátria, 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil



Projeto gráfico de Rogério Guimarães Duarte

**Sumário** Vol. XLVI — 103  
julho-setembro, 1966

- 5** **Editorial**  
**Estudos e debates**
- 8** Treinamento,  
Lúcia Marques Pinheiro formação e aperfeiçoamento  
de professores primários
- 65** Educação e desenvolvimento:  
Aparecida Joly Gouveia pontos de vista  
dos professores secundários
- 91** Status  
Jayme Abreu do professor de ensino médio  
no Brasil
- 109** Plano  
para organização de uma  
Angel Diego Márquez Faculdade de Ciências Pedagógicas:  
idéias prévias para discussão
- 147** Documentação  
Carlos Corrêa Mascaro Diretrizes  
para a ação  
do INEP
- 153** Colóquios Regionais  
sobre Organização dos  
Sistemas Estaduais de Educação
- 158** Aspectos  
da formação profissional no  
magistério secundário na Guanabara  
Mariângela Telles Capistrano
- 181** I Congresso Brasileiro  
de Ensino Normal
- 186** Bibliografia  
sobre formação de professores

**201** Conselho Federal de Educação:  
— pareceres: “Assistência Social  
Escolar e a LDB”; “Reestruturação  
das Universidades Federais”

**211** **Educação:**  
o que se faz pelo mundo

**218** **Resenha de livros:**  
GOUVEIA, Aparecida Joly — **Professores  
de amanhã** (Eva Alterman Blay);  
MINICUCCI, Agostinho — **Relações humanas  
na escola** (Lourenço Filho);  
ROSAS, Paulo — **Orientação e seleção  
profissionais** (Maria Helena Furtado Burnett)

A formação do magistério primário no Brasil está a exigir completa reformulação.

Não estão as escolas normais desenvolvendo o espírito profissional. Em três pesquisas realizadas, por Aparecida Joly Gouveia (*Professôres de Amanhã* — CBPE — 1965, pág. 96), Luiz Pereira (*O Professor Primário Metropolitano* — CBPE, 1963, pág. 76) e pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, as percentagens de alunos do último ano das escolas normais que não pretendem dedicar-se ao magistério ultrapassam sempre 50%, o que constitui situação alarmante, e que afasta tôda possibilidade de contrôle e planejamento.

Nessa última pesquisa, em realização no CBPE, abrangendo oito Estados brasileiros e 88 escolas normais, verifica-se que apenas duas dessas escolas são exclusivamente casas de preparação de professôres. Nas demais predominam numêricamente outros cursos — os que realizam a preparação de professôres representam de 2 a 68% do alunado. Apenas 15% das salas de aula dessa amostra de escolas são usadas com exclusividade pelo curso normal — não poderia, portanto, haver sala-ambiente, facilidades quanto a material didático disponível e outras necessidades.

Apenas 33% das escolas contam com diretores dedicados exclusivamente ao curso normal. Os currículos dêsses cursos revelam impressionante desequilíbrio entre a formação prática e os aspectos

teóricos ligados à educação. A Biologia Educacional, que só existe nos currículos das escolas normais do Brasil, do Chile e de Honduras, apresenta-se constante, geralmente sendo dada nos 3 anos do curso. As horas de Prática de Ensino adicionadas às de matérias de ensino primário (também chamadas metodologias ou didáticas especiais) não abrangem, em 40% das escolas estudadas, sequer 30% do total de horas de aula do curso, quando exigiriam, mesmo que não tivessem tratamento preferencial, pelo menos o dúbio dêse tempo.

Para não carregar demasiado nesse quadro, basta acrescentar que 33% dos professores de Prática de Ensino têm menos de 5 anos de prática em escolas primárias, portanto nem sequer enfrentaram uma vez cada série escolar. Estados há em que de 15 a 20% dos professores de Prática passaram apenas 1 ano na escola primária. O mesmo ocorre com os professores de matérias de ensino.

Cêrca de 30% das escolas normais estudadas não contam com escolas primárias de demonstração; êsse número sobe a 50% em algumas unidades federadas. Dos professores de escolas de demonstração, 30% têm menos de 5 anos de prática e entre êles figuram 114 leigos.

Além dessa formação profissional deficiente, falta ao professor primário a necessária cultura geral, realizada no máximo em 5 anos de curso médio, mesmo nas capitais mais desenvolvidas, como o Rio, em que para cada vaga da escola normal concorrem cêrca de 10 candidatos, e no Estado de São Paulo, em que o professor aprovado em concurso feito em 1964 esperou em média 7 anos para obter essa aprovação em concurso de ingresso e, para vencer a concorrência, foi levado a fazer cursos de aperfeiçoamento e a trabalhar como substituto.

Reflexo dessa situação desoladora é o rendimento de nossas escolas primárias.

Com relação ao nosso professorado leigo, seu número em Estados dos mais desenvolvidos ultrapassa não raro dez mil. Minas tinha, em 1964, 19.839 leigos (44% do seu professorado primário), o Rio Grande do Sul, 16.866 (47%), o Pará 13.182 (63%). O número de leigos no país vem aumentando de 10.000 por ano, a partir de 1963, apesar de, em têrmos globais, o número de formados

no país ser suficiente. O problema tem de ser encarado em termos de cada unidade federada, e, dentro destas, de zonas. Salvo em alguns Estados, como São Paulo, é reduzida a taxa de professores formados que aceita lecionar no interior. Estados há com *superavit* de formados e maioria de leigos.

Tais fatos clamam por uma solução urgente — que inclua a extinção da nomeação de leigos pelos municípios, que, fora do espírito do Plano Nacional de Educação, agem como países soberanos dentro do Brasil, sem que os Estados os obriguem, na maioria dos casos, ao cumprimento do que estabelece o artigo 116 da Lei de Diretrizes e Bases — isto é — a exame prévio de suficiência em escolas normais ou institutos de educação para isso credenciados pelos conselhos estaduais de educação.

Completando essa medida, torna-se necessária a organização de instituições exclusivamente destinadas à formação do magistério, em regime intensivo e seguindo um planejamento pelo qual preparem professores para as regiões carentes, em que o diplomado não aceita trabalhar.

Êsses organismos, os centros de treinamento do magistério, deverão ser localizados de modo a beneficiar tais zonas carentes e seus alunos se destinarão a escolas a serem instaladas ou necessitando substituir professores. Funcionando em regime de internato, farão a preparação do professor no nível mais alto em que fôr possível recrutar seus alunos, num ano de curso intensivo, em que dominarão os problemas práticos. A êsse ano se acrescentará um 2º, de prática supervisionada, em que o aluno já trabalhará como professor na zona carente onde foi recrutado.

A preparação do professor para os centros de treinamento, sua dedicação exclusiva ao trabalho de formação do magistério, a ênfase na prática, sem naturalmente desprezar os fundamentos da educação, os novos critérios de recrutamento dos alunos, baseados no conhecimento pessoal dêles, são os elementos que assegurarão ao nôvo projeto condições para vencer a situação atual, atendendo de maneira eficaz ao problema da formação do professor, ao lado do de aperfeiçoamento do magistério primário, dos diretores de escola e orientadores de ensino, permitindo a renovação da escola primária brasileira.

## **Estudos e Debates**

# Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação \*

Lúcia Marques Pinheiro

## I — Introdução

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

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

dos por exigências dos objetivos nacionais.

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

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

## II — Atendimento às metas quantitativas e qualitativas do Plano Nacional de Educação

Com o propósito de permitir o controle dos resultados dos esforços fei-

\* Informe elaborado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais para a II Conferência Nacional de Educação (Porto Alegre, 26 a 30 de abril de 1966), sob a orientação da Prof.ª Lúcia Marques Pinheiro e com a participação das Professoras Norma Cunha Osório, Rizza de Araújo Porto e Wanda Rolim Pinheiro Lopes.

tos no sentido de concretizar as metas quantitativas do Plano Nacional de Educação, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura elaborou estudo estabelecendo os valores desejados de taxa de escolarização no período 1964/1970, a fim de que fossem alcançadas as metas pretendidas pelo Plano Nacional de Educação.

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

#### 1. Escolarização das crianças de 7 a 11 anos (Meta 1)

O Censo Escolar revelou que, em outubro de 1964, estavam freqüentando a escola primária 6.231.044 crianças de 7 a 11 anos de idade, que representavam 66,2% da população

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

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

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

Será importante localizar, com respeito a cada unidade federada, em que zonas ocorrem *deficits*. Se forem verificados *deficits* em áreas

Estimativas de população e de acréscimos desejados de matrículas (1.000 pessoas)

ANO	Meta desejada	GRUPO ETÁRIO DE 7 A 11 ANOS			GRUPO ETÁRIO DE 12 A 14 ANOS			Acréscimos anuais		
		População estimada	População escolarizada	Acréscimo anual de matrícula	População estimada	População escolarizada	Total	Ensino Primário	Ensino Médio	
1964.....	68,1	11 336	7 720	238*	5 429	3 697	93*	65	28	
1965.....	72,4	11 675	8 452	680	5 591	4 048	331	226	105	
1966.....	77,0	12 024	9 258	806	5 758	4 434	385	270	115	
1967.....	82,1	12 384	10 167	910	5 930	4 868	433	303	130	
1968.....	87,5	12 754	11 159	992	6 107	5 344	474	332	142	
1969.....	93,5	13 135	12 281	1 122	6 290	5 881	537	376	161	
1970.....	100,0	13 527	13 527	1 246	6 478	6 478	595	417	178	
TOTAL	—	—	—	5 094	—	—	2 848	1 989	859	

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

urbanas, nas quais o regime de três turnos já significa uma situação de emergência a ser vencida, o problema assumirá maior gravidade.

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

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

Será sem dúvida importante assegurar a construção de novas salas para fazer frente ao necessário aumento da matrícula, observando-se as necessidades peculiares das áreas urbana e rural, especialmente a primeira, tendo em vista o regime de três tur-

nos e o fato de a educação aí já ser sentida como indispensável, sob pena de desenvolverem-se elementos marginais.

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

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

## 2. Escolarização das crianças de 12 a 14 anos (Meta 2)

Paralelamente às recomendações relativas à população infantil de 7 a

Acréscimos desejados de matrículas e demanda de professores para atendê-los

ANO	Total dos acréscimos de alunos	DEMANDA DE NOVOS PROFESSORES PRIMÁRIOS			
		Total	Com cursos de pós-graduação	Com curso normal de 2.º ciclo	Regentes de ensino
1964.....	303 000	8 656	1 731	5 191	1 731
1965.....	006 000	25 886	5 177	15 532	5 177
1966.....	1 076 000	30 744	6 140	18 446	6 140
1967.....	1 213 000	34 656	0 031	20 794	6 031
1968.....	1 324 000	37 829	7 566	22 697	7 566
1969.....	1 498 000	42 800	8 560	25 680	8 560
1970.....	1 663 000	47 615	9 503	28 509	9 503
TOTAL.....	7 983 000	228 086	45 617	136 852	45 617

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

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

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

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

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

Fatores que retardam o cumprimento da Meta 2

a) Evasão e reprovação escolar

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

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

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

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

Assim, a escola primária está de fato atendendo a um grupe selecionado e pretendendo dar-lhe um nível fixo

<sup>1</sup> Grande parte já reprovada anteriormente.

de conhecimentos quando, de acôrdo com o conceito moderno, deveria ser uma escola para um período da vida — a infância — e dar a tôdas as crianças o máximo que suas capacidades permitem.

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

Distribuição da população escolar segundo as séries (1964)

SÉRIES	Número de alunos	%
1a. ....	4 100 450	52
2a. ....	1 668 721	22
3a. ....	1 124 099	15
4a. ....	678 251	9
5a. ....	156 438	2
6a. ....	5 730	0,07
Cursos de Admissão.....	144 583	

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

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

As taxas de aprovação na primeira série variam enormemente, segundo as unidades federadas. Em 1963 variaram de 18 a 74%, o que se expli-

ca, não raro, pelos critérios e instrumentos de promoção utilizados. Freqüentemente se exige para a promoção uma segurança na leitura silenciosa interpretativa que a criança comum, com a média dos professores que temos, só adquire ao fim de 2 anos.

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

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

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

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

b) Insuficiente implantação da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries

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

Quando o Conselho Federal de Educação recomendou a matrícula de 70% da população de 12 a 14 anos na escola primária, estava fixando a

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

solução preferencial para escolarizar a população daquela faixa etária.

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

— a implantação da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries assegura dois anos mais de escolaridade nos locais onde não haja ginásios;

— concluindo a 6.<sup>a</sup> série, com aproveitamento, a criança ingressará no 2.<sup>o</sup> ano ginásial, evitando-se, assim, os gastos com os cursos de admissão, que constituem barreira à entrada nos cursos médios;

— a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries permitem transição mais gradual do ensino primário para o ensino médio;

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

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

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

Num desvirtuamento do que estabelece o Plano Nacional de Educação estão sendo também organizadas clas-

ses de 6.<sup>a</sup> série em escolas médias, o que determinará sejam carreados para tais escolas os alunos que, na sua maioria, deveriam realizar a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries na escola primária.

Das crianças de 12 a 14 anos apenas 69% estão freqüentando a escola. Na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries acham-se 131.007 crianças, ou seja, 3%. Se a estas acrescentarmos as crianças de 10 e 11 anos que se acham nessas séries, a percentagem compreenderá 4% do total da população de 12 a 14 anos e menos de 5% da que está na escola.

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

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

	5a. e 6a. séries	1.º e 2.º anos ginásiais*
Metas.....	70%	30%
Situação em 1964.....	4%	12%

Os fatos indicam que a 6.<sup>a</sup> série não está sendo implantada, em parte, possivelmente por atitude das famílias, que — dada a falta de articulação entre a escola primária e a média e a possibilidade de ingressar nesta última aos 10 anos — já no 4.<sup>o</sup> ano encaminham as crianças para os cursos de admissão. Ampla campanha junto aos pais, a exemplo da realizada na Guanabara com relação ao

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

nível 5, é importante. Mas a situação só parece que se resolverá quando o aluno que completar com êxito a 6.<sup>a</sup> série puder ingressar no terceiro ano do ginásio. Do contrário, a criança que permanece na escola primária até a 6.<sup>a</sup> série está sendo punida com a perda de um ano.

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

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

Urge preparar o professor para a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries; nas escolas maiores poderá êle dedicar-se a duas matérias, encarregando-se de duas turmas.

#### c) Atraso no ingresso na escola

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

Cumprir regularizar o regime de matrícula escolar,<sup>1</sup> assegurando a cada

<sup>1</sup> Pelo menos nas cidades, uma vez que na zona rural a criança tem longas caminhadas a fazer, as exigências de instrução são menores e a educação ocorre mais amplamente pelo contato com a natureza e os aspectos mais crus ou realísticos da vida.

geração o seu lugar na escola. Segundo o Censo Escolar, 52,6% das crianças que completaram 7 anos em 1964 não ingressaram na escola.

População de 7 anos não escolarizada em 1964<sup>1</sup>

UNIDADE FEDERATIVA	TOTAL	
	Número absoluto	Número relativo %
Rondônia.....	561	41,5
Acre.....	3 145	67,8
Amazonas.....	7 031	39,0
Roraima.....	358	42,4
Pará.....	13 632	33,5
Amapá.....	1 136	46,5
Maranhão.....	48 909	67,3
Piauí.....	30 283	69,1
Ceará.....	52 610	56,8
Rio Grande do Norte.....	17 023	47,0
Paraíba.....	23 095	51,6
Pernambuco.....	52 455	47,5
Alagoas.....	20 091	56,3
Sergipe.....	8 980	44,9
Bahia.....	104 816	58,0
Minas Gerais.....	177 741	69,3
Espírito Santo.....	26 452	57,3
Rio de Janeiro.....	37 801	36,4
Guanabara.....	11 777	15,2
São Paulo.....	204 466	55,7
Paraná.....	77 046	51,2
Santa Catarina.....	47 332	71,3
Rio Grande do Sul.....	70 956	45,8
Mato Grosso.....	11 086	48,5
Goiás.....	8 798	41,0
Distrito Federal.....	2 970	41,7
BRASIL.....	1 061 650	52,6

<sup>1</sup> Comissão Central do Censo Escolar, *Censo Escolar do Brasil, Resultados Preliminares, Vol. 1, Rio, INEP, 1965.*

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

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

Tal situação, comparada com a dos países desenvolvidos — em que a

idade corresponde ao ano escolar — revela completa desorganização da escola como fator decisivo no baixo rendimento do ensino.

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

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

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

O máximo esforço deve ser feito no sentido de possibilitar a matrícula da criança aos sete anos, cabendo a cada município convocar a população dessa faixa etária para o ingresso em suas escolas (L.D.B., arts. 27 e 29). Os que iniciarem o curso primário depois dos sete anos de idade seriam atendidos, nas cidades, em classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

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

Na impossibilidade de tentar desde logo reformas mais radicais, quando não há ainda condições que lhes per-

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

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

### 3. Situação do professorado primário

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

O 1.º Censo Escolar do Brasil veio revelar quão deficiente é o magisté-

rio primário brasileiro do ponto-de-vista de sua formação, em certas regiões e unidades federadas.

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

Dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou sejam 56%, tinham realizado cursos de formação profissional, dos quais 17,6% tinham cursos concluídos em escolas normais de nível de 1.º ciclo, 77,7% cursos de escola normal de 2.º ciclo e 4,7% cursos pós-colegiais.

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

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

Professores leigos segundo o nível de formação

PRIMÁRIO		GINASIAL		COLEGIAL	
Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
20,8%	50,8%	6,6%	7,1%	6,8%	7,8%

Observando êsses índices, conclui-se que o nível de formação de 32% dos

professores,<sup>1</sup> aos quais se confia a importante missão de educar considerável parcela das crianças brasileiras, não vai além do curso primário.

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

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

Metas educacionais e nível de formação do magistério primário

ESPECIFICAÇÃO	Taxa desejada até 1970	Taxa registrada em 1961*
Normalistas de 1.º ciclo .....	20%	10%
Normalistas de 2.º ciclo .....	00%	43%
Normalistas com Curso Pós-colégio .....	20%	3%
TOTAL DE NORMALISTAS .....	100%	56%
TOTAL DE NÃO-NORMALISTAS .....	0%	44%

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

A par do Plano de preparação do pessoal não-normalista, por intermédio do Serviço de Supervisão em que o DNE e o INEP se empenham, o primeiro principalmente na instalação de cursos especiais para treinamento dos leigos e o segundo na preparação de professores para supervisionar o trabalho desses leigos em classe — poucos esforços, com a necessária duração e intensidade, têm sido feitos no sentido de reduzir progressivamente o número de professores improvisados.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 72% dos leigos.

Preparou o INEP, até 1965, 1.774 professores-supervisores, que vêm orientando, em trabalho coordenado pelo DNE, um contingente apreciável de leigos. Em cursos desenvolvidos em três etapas, nas férias escolares, o DNE beneficiou, em 1965, 9.736 professores leigos (dos quais 1.334 terminaram a 3.ª etapa de estudos), além de 199 que realizaram cursos durante o período letivo.<sup>3</sup>

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

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

Poucas foram as unidades federadas que, aumentando seu efetivo de professores, conseguiram baixar o contingente de leigos em seu magistério primário de 1961 a 1964, como se pode ver no quadro adiante (Distribuição do Professorado...).

<sup>2</sup> Cumpramos ressaltar o esforço do FISI, auxiliando programas do INEP de formação de supervisores e de formação de professores, o da Aliança para o Progresso, especialmente no NE, e o da UNESCO, enviando especialistas.

<sup>3</sup> Tais cursos compreendem conteúdo e metodologia das disciplinas constantes do currículo da escola primária.

Professorado não-normalista segundo os níveis de formação  
(por Unidade Federada)\*

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total de profes- sores em regência de classe	CURSO PRIMÁRIO		1.º CICLO		2.º CICLO		Total de leigos	Percen- tagem de leigos
		Incom- pleto	Comple- to	Incom- pleto	Comple- to	Incom- pleto	Comple- to		
Rondônia.....	278	16	84	9	11	17	46	183	65,8
Acre.....	805	11	496	87	80	8	12	704	87,5
Amazonas.....	2 870	446	743	112	70	145	162	1 678	58,5
Roraima.....	188	6	37	28	13	6	12	102	54,3
Pará.....	7 311	1 273	2 839	259	254	178	232	5 035	68,9
Amapá.....	569	23	238	76	54	22	3	416	73,1
Maranhão.....	5 348	1 431	1 998	146	114	102	128	3 919	73,3
Piauí.....	4 096	1 227	1 069	120	239	147	145	2 887	70,5
Ceará.....	12 477	4 134	2 829	282	256	433	499	8 433	67,6
Rio Grande do Norte.....	6 390	1 887	2 377	282	176	223	178	5 123	80,2
Paraíba.....	6 018	1 115	2 473	258	293	200	340	4 688	77,9
Pernambuco.....	15 267	2 471	3 252	301	248	366	281	6 929	45,4
Alagoas.....	4 171	891	914	116	106	75	141	2 243	53,8
Sergipe.....	2 584	453	1 049	67	134	91	154	1 948	75,4
Bahia.....	18 788	4 539	3 785	285	183	219	317	9 328	49,5
Minas Gerais.....	45 081	2 508	12 698	1 122	1 246	1 045	1 220	19 839	44,0
Espírito Santo.....	5 982	244	1 877	239	147	265	152	2 924	48,9
Rio de Janeiro.....	18 117	522	1 665	721	1 006	1 686	1 611	7 211	39,8
Guanabara.....	14 812							2 912	19,6
São Paulo.....	54 914	69	523	200	281	316	583	1 972	3,6
Paraná.....	20 846	1 150	8 774	1 036	789	822	611	13 182	63,2
Santa Catarina.....	12 289	686	3 572	495	685	483	592	6 513	53,0
Rio Grande do Sul.....	35 815	954	9 176	1 767	2 002	1 321	1 646	16 866	47,1
Mato Grosso.....	3 944	423	1 766	172	234	230	338	3 163	80,2
Goiás.....	4 485	96	822	274	425	307	497	2 421	54,0
Distrito Federal.....	1 232	2	26	35	54	32	23	172	14,0
BRASIL.....	289 587	26 587	65 022	8 489	9 110	8 739	9 932	127 819	44,1

\* Comissão Central do Censo Escolar, Censo Escolar do Brasil, Resultados Preliminares, Vol. II, Rio, INEP, 1965.

Distribuição do professorado não-normalista pelas Unidades da Federação  
1961-1963

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1961*		1962**		1963***	
	Número absoluto	Percen- tagem	Número absoluto	Percen- tagem	Número absoluto	Percen- tagem
Rondônia.....	235	76	239	74	183	66
Acre.....	266	70	442	77	704	81
Amazonas.....	1 290	66	1 885	68	1 678	58
Roraima.....	40	38	49	44	102	51
Pará.....	3 649	78	3 954	79	5 035	69
Amapá.....	230	64	379	69	416	73
Maranhão.....	2 555	74	3 046	74	3 919	73
Piauí.....	1 590	66	1 802	66	2 884	70
Ceará.....	7 368	72	6 727	67	8 433	68
Rio Grande do Norte.....	3 348	83	3 904	81	5 120	80
Paraíba.....	4 141	77	4 409	72	4 688	78
Pernambuco.....	5 746	51	5 830	51	6 929	45
Alagoas.....	1 669	50	1 857	60	2 243	54
Sergipe.....	1 486	71	1 526	77	1 948	75
Bahia.....	5 600	40	6 175	41	9 327	50
Minas Gerais.....	14 024	42	16 279	41	19 839	44
Espírito Santo.....	1 808	38	1 878	36	2 924	49
Rio de Janeiro.....	5 708	48	5 740	39	7 211	40
Guanabara.....	2 632	23	2 729	23	2 912	20
São Paulo.....	1 134	2	1 173	2	1 971	4
Paraná.....	12 280	67	14 504	71	13 182	63
Santa Catarina.....	5 803	58	6 523	58	6 523	53
Rio Grande do Sul.....	17 600	55	19 169	55	16 866	47
Mato Grosso.....	3 008	76	3 500	79	3 163	80
Goiás.....	3 372	70	4 040	69	2 421	54
Distrito Federal.....	44	9	65	10	172	14
BRASIL.....	106 262	43	117 833	43	127 882	44

- \* Conselho Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil* — 1963, Ano XXIV, Rio, IBGE, 1963, pág. 359.  
 \*\* Conselho Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil* — 1964, Ano XXV, Rio, IBGE, 1964, pág. 337.  
 \*\*\* Comissão Central do Censo Escolar, *Censo Escolar do Brasil*, Resultados Preliminares, Vol. II, Rio, INEP, 1965.

### III — É a qualidade do ensino meta prioritária? Que está acontecendo na escola primária?

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

Em 1962, para 8.535.823 crianças que, no início do ano, estavam na escola primária, tínhamos no final do ano 7.357.711 e apenas 4.891.803 aprovações, significando uma evasão mínima<sup>1</sup> de 1.178.112 crianças (14%) e uma reprovação de 2.465.908 (29%). Assim, na realidade o sistema atendeu realmente a 57% daquele total (menos de 5 milhões de crianças) e 2 milhões e meio voltaram a ocupar vagas em séries já cursadas, diminuindo sensivelmente a possibilidade de matrícula de novas crianças no ano seguinte. Mesmo considerando como aceitável uma taxa de reprovação de 16%,<sup>2</sup> o que se perdeu além desse limite com a reprovação e a evasão equivale a mais de 70.000 turmas e professores,<sup>3</sup> evidenciando a ne-

cessidade de planejar o sistema escolar em conjunto, na base, não apenas de dados numéricos gerais, mas também de soluções a serem dadas aos problemas criados por certos fatores que exigem controle. Tornase, portanto, inútil e por vezes até contraproducente o aumento quantitativo sem a correlata melhoria qualitativa, pois estaremos gerando frustrados, rebeldes, desinteressados da escola.

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

A situação dos evadidos é ainda mais grave: após uma experiência negativa a criança, possivelmente, nunca mais procurará a escola, incorporando-se aos contingentes de deseducados. A maioria dessas deserções ocorre na 1.ª série, o que, pelos estudos atuais, significa dispêndio inútil de energias, porque, considerando-se o ambiente sem estímulo cultural de que provém geralmente, tais crianças irão esquecer o pouco que aprenderam.

Qualquer plano de expansão da educação fundamental terá de levar em conta, por isso, a par da necessidade básica de novas unidades, a habilitação do pessoal. Se o professorado não possuir o mínimo de qualificação indispensável, estaremos simplesmente a iludir-nos sobre o que estamos realizando. O estudo desse problema e seu encaminhamento faz-se cada vez mais premente, pois se a expansão quantitativa pode ser realizada em prazo relativamente curto, dependendo essencialmente de recursos

<sup>1</sup> Dizemos mínima, porque a ela se teria que acrescentar as crianças matriculadas durante o ano.

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

<sup>3</sup> Com a reprovação — 36.600.

materiais, o mesmo não ocorre com o crescimento qualitativo, que, implicando preparo profissional, exige mais tempo e mais elaborado planejamento.

Ao apreciar esse aspecto do problema, não podemos deixar de alongar a análise dos diversos ângulos que êle apresenta. Senão vejamos:

Como é constituído  
o Magistério Primário brasileiro?

Dos 44%<sup>1</sup> de professores primários em regência de classe, no Brasil, que não possuem qualquer preparo profissional, 28% chegaram aos cursos de nível médio, de primeiro ou de segundo ciclo, 51% completaram apenas o curso primário e 21% nem o curso primário completaram, deixando seus estudos ao nível da 2.ª série primária.

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

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

<sup>1</sup> A percentagem é idêntica à de 1960, quando já contavam com menos de 1% de professorado leigo o Chile (0,76%) e a Argentina (0,016), e o Uruguai tinha apenas 9% de mestres desse tipo. O México, que apresentava então 15% de leigos com apenas curso primário completo (6 anos de estudos), muitos em processo de preparação, já elevou todos ao nível de formação de Escolas Normais de 2.º ciclo, graças a um trabalho contínuo, ao longo de 9 anos, em que o professor foi estimulado a realizar, por estudo orientado e cursos de férias, todo o curso normal, com direito a aumento de vencimentos a cada etapa vencida.

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

Repetência evasão  
e qualidade do professor

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

Outro fator desfavorável são os programas mal dosados e não adaptados às diferenças individuais, a que se acrescentam medidas inadequadas de rendimento escolar. Condições deficitárias de ambiente familiar, de saúde e de ordem econômica agravam o quadro. Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio

professor não consegue atrair e reter o aluno e a de que os pais, sobretudo nas pequenas vilas e nas áreas rurais, não valorizam suficientemente a educação escolar, que ainda não se tornou necessidade sensível para grupos que não sofreram a ação da escola e que vivem em ambiente de escassas oportunidades para os educados.

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

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

Nos grandes centros — em que a escolarização, boa ou má, é, por si mesma, uma necessidade sentida, em decorrência da competição a que a vida a todos conduz — embora a escola não tenha a eficiência que deveria, nem seja estreitamente ligada às necessidades locais, o poder de retenção é maior e não são raros os ca-

sos de crianças que chegam ao fim do curso primário, embora levando para isso o dôbro do tempo que seria necessário. Chega-se a encontrar unidades federadas em que o 1.º ano primário é feito em quatro anos.

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

Luís Pereira, em seu trabalho,<sup>1</sup> constata que, em São Paulo, a nomeação e a remoção são os grandes incentivos para a realização de cursos de aperfeiçoamento. Satisfeitos nesses dois aspectos, constituem pequena percentagem os professores que ainda se interessam por aperfeiçoar-se. (À pergunta “Você gostaria de freqüentar algum curso?”, 74% dos professores do magistério do município de São Paulo responderam negativamente).

<sup>1</sup> PEREIRA, Luís — *O Professor Primário Metropolitano*, INEP — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, GB, pág. 86.

Por sua vez, os professorandos não têm consciência da necessidade deesse aperfeiçoamento contínuo. Perguntados sôbre que planos de estudo tinham para os três anos seguintes à formatura, apenas 5% dos constantes de nossa amostra declararam o propósito de realizar cursos de aperfeiçoamento profissional.<sup>1</sup>

O que se vem observando, relativamente ao professor titulado em regência de classe, é que, do que se procura inculir-lhe, através das aulas de várias disciplinas do Curso Normal, pouco é assimilado, de molde a fazer parte integrante de seus objetivos e hábitos de trabalho, fato que se reflete no ambiente que cria em sua sala de aula, onde, via de regra, não se observa um manejo de classe dinâmico e eficiente, nem a adoção das práticas docentes reconhecidas como as mais produtivas e adequadas à vida contemporânea.<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> No Estado de Pernambuco a percentagem atingiu 15% e em São Paulo 9%.

<sup>2</sup> Na pesquisa realizada pelo INEP, por Nair Tulha e Eva Berezowsky, num dos Estados mais avançados da federação, 79% dos professores apresentaram em suas aulas exercícios de Matemática estanques e sem ligação com a vida real das crianças; 75% ensinaram Gramática através de exercícios visando às funções gramaticais isoladamente; 67% lecionaram leitura por processos rotineiros e 87% apresentaram as Ciências Físicas e Naturais através de aulas livrescas, sem material experimental.

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

Nota-se que, tendo estudado Psicologia, o professor o fêz por processo livresco e verbalista, não desenvolvendo capacidade de observação, acuidade de percepção, nem sensibilidade em face às reações infantis. Não possuindo noção concreta dos interesses infantis nas várias idades, não conhecendo as necessidades básicas das crianças e não compreendendo suas reações e seus mecanismos de defesa e ajustamento, o professor não emprega incentivos adequados, deixando de aproveitar interesses profundos e de atender necessidades fundamentais que impulsionam a criança à ação construtiva e à aprendizagem verdadeira. Empregando métodos de disciplina que geralmente se apóiam com exclusividade no princípio da autoridade, como decorrência de todo um processo artificial e compulsório de educar (mais instruir do que propriamente educar), não conduz a criança ao desenvolvimento da autodisciplina e do senso de responsabilidade, tão necessários à vida comunitária e fundamentais para o seu crescimento individual e social.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Em pesquisa sôbre a Psicologia necessária ao professor primário, verificou-se que apenas 38% dos professores de uma das unidades da Federação estudaram, de maneira adequada, os tipos de disciplina e seus efeitos, e 50% apontaram com acerto pelo menos algum dos interesses próprios de crianças de 7 anos.

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

O mesmo ocorre com as atividades artísticas e de trabalho, cujos objetivos são ignorados.

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

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

De tal forma concebida, a escola primária dos centros maiores, se não apresenta um índice de evasão tão elevado como o que se verifica nas áreas rurais — porque, como foi mencionado, a obtenção de diploma ou certificado de curso primário já

vai aí constituindo um imperativo, por força da competição — acusa, entretanto, uma taxa de repetência elevadíssima e rendimento prático desalentador.

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

Se os professores tivessem a convicção de que não há êxito sem atenção aos interesses e às reais possibilidades da criança, e sem planos de aula conscientemente elaborados; se estivessem conscientes de que o desenvolvimento de atitudes e técnicas de estudo e trabalho são tão importantes quanto a aquisição de conhecimentos básicos para a vida social e para prosseguimento dos estudos; se, ainda, estivessem mais preparados quanto às técnicas de ensino em geral e, particularmente, quanto aos métodos modernos de alfabetização, então, evidentemente, os alunos progrediriam com maior rapidez, deixando lugar para novas crianças. Sem contar os efeitos psicológicos e sociais das reprovações — em rebelia, desânimo, descrença nas próprias possibilidades, falta de entusiasmo pelo bem comum — podemos afirmar que as metas quantitativas previstas no Plano Nacional de Educação, para 1970 — relativamente às crianças da faixa etária de 12 a 14 anos — ficarão irremediavelmente perdidas no que se refere à frequência da 5.ª e 6.ª séries (ou aos dois primeiros anos do curso médio), se não forem atacados com a maior rapidez e o mais cuidadoso planeja-

mento os problemas concernentes à formação e ao aperfeiçoamento do professor primário, ao estancamento gradativo da utilização de professores leigos e à preparação dos já existentes e que tiverem condições para tal, ao lado de medidas administrativas relativas a currículo, organização escolar, sistemas de promoção e programas.

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

#### IV — O magistério primário e a escola que o prepara

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

Por que *em quantidade*?

O simples enunciado de que temos 127.879 professores leigos, muitos deles não tendo concluído o curso primário, e de que esse número vem aumentando de ano para ano, inclu-

sive depois da aprovação do Plano Nacional de Educação (de 1962 a 1964 foram admitidos 21.617 leigos) alarma e pede um planejamento efetivo para prover o Brasil de professores formados. Se o número de professores leigos citado representa 44% dos professores em regência de classe, esta taxa ultrapassa 70% em algumas unidades da Federação, como se verifica no Quadro anterior (Distribuição do Professorado não-normalista).

Por que falamos da *qualidade*?

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

#### A) Professores em quantidade

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

O problema não pode ser tratado em termos nacionais, uma vez que as várias regiões e unidades da Federação

apresentam situação bastante diversa com respeito à questão.

Será preciso encará-lo levando em conta vários elementos.

### 1 — Distribuição geográfica

A distribuição geográfica do contingente de quase 30.000 professores oferecidos anualmente por cerca de 1.600 escolas é muito desigual. Dos alunos matriculados nas últimas séries dos cursos normais (de 1.º e 2.º ciclos) em 1964, 67% se concentravam em 6 Estados: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como pode ser verificado no Quadro seguinte, ao passo que vários Estados formam um número insuficiente de professores. Evidentemente, qualquer estudo sobre o professorado deve tomar por base o Estado ou, ainda mais adequadamente, o município.

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

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

No entanto, não são poucos os Estados que, apesar disso, mantêm Escolas Normais noturnas nas capitais e ainda planejam aumentar o número de estabelecimentos de formação de professores aí existentes, num evidente desperdício de recursos, pois

é enorme o contingente dos que não aceitarão ir para o interior.

O Quadro seguinte é bastante esclarecedor.

### 2 — Mercado de trabalho e radicação do professor

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

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

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

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

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

Matrícula nas últimas séries dos cursos normais \*

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA NAS ÚLTIMAS SÉRIES DOS CURSOS NORMAIS (1.º e 2.º ciclos) — 1964					
	4.ª série/1.º ciclo		3.ª série/2.º ciclo		Totais	
	Unidades federadas	Capitais	Unidades federadas	Capitais	Unidades federadas	Capitais
Rondônia.....	86	86	21	21	107	107
Acre.....	33	—	18	18	51	18
Amazonas.....	75	22	153	143	228	165
Roraima.....	14	14	—	—	14	14
Pará.....	78	—	415	347	493	347
Amapá.....	19	19	18	18	37	37
Maranhão.....	114	—	322	253	436	253
Piauí.....	50	—	169	79	219	79
Ceará.....	38	—	1 155	760	1 193	760
Rio Grande do Norte.....	171	—	145	77	316	77
Paraíba.....	303	—	192	57	495	57
Pernambuco.....	711	—	1 099	659	1 810	659
Alagoas.....	176	40	179	107	355	147
Sergipe.....	—	—	159	155	159	155
Bahia.....	—	—	2 300	875	2 300	875
Minas Gerais.....	480	—	5 128	1 013	5 608	1 013
Espirito Santo.....	—	—	717	296	717	296
Rio de Janeiro.....	—	—	3 340	684	3 340	684
Guanabara.....	—	—	2 382	—	2 382	—
São Paulo.....	22	—	6 008	1 039	6 030	1 039
Paraná.....	1 554	184	1 888	420	3 442	604
Santa Catarina.....	1 647	125	949	112	2 596	237
Rio Grande do Sul.....	1 087	—	3 100	612	4 187	612
Mato Grosso.....	71	—	166	54	237	54
Goiás.....	163	—	638	319	801	319
Brasília (DF).....	—	—	145	—	145	—
BRASIL.....	6 892	490	30 806	10 645	37 698	11 135

\* Serviço de Estatística de Educação e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1964/1963 — Rio, GB, 1965, pág. 27.

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

Assim, por exemplo, no Paraná, Estado em que os leigos constituem a maioria do professorado (39% na

zona urbana e 91% na rural), verifica-se que a proporção das vagas postas em concurso em relação ao número de concorrentes é semelhante à de São Paulo.

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

Em São Paulo, onde são permitidas remoções apenas de 2 em 2 anos, praticamente a metade do magistério se remove cada ano, o que significa que tôdas as oportunidades de sair do município em busca de outro mais adiantado são aproveitadas. Mesmo nas cidades mais desenvolvi-

<sup>1</sup> PEREIRA, Luís — obra citada, pág. 76.

<sup>2</sup> GOUVEIA, Aparecida Joly — *Professores de Amanhã*, INEP — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, GB, 1965, pág. 96.

das as remoções são freqüentes, com grave prejuízo para o ensino e impedindo qualquer trabalho contínuo de aperfeiçoamento do professor nas escolas.

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

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

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

### 3 — Salário

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

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

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

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

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

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

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

O resultado dessa situação é que o ensino primário fica a cargo, em sua grande maioria, de elementos que se acomodam aos baixos salários, por

sentirem suas próprias limitações, quando deveria ser entregue a pessoal capaz e ajustado em virtude de sua importância no quadro geral da educação e do desenvolvimento econômico e social.

#### 4 — Sexo e idade

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

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

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

Mesmo em Estado especialmente favorecido — em que todos os formandos são aproveitados e com salários dos

melhores do Brasil — verifica-se, nas últimas séries do curso normal, um apreciável contingente de desadaptados em face das experiências de prática de ensino. Por outro lado, um expressivo número de professores se desloca para as Faculdades de Filosofia e empregos vários, inclusive em bancos.

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

391 professorandos pretendem seguir o curso superior, sem trabalhar, o que representa 14% do total pesquisado.<sup>1</sup>

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

A maioria dos sistemas escolares resente-se de incentivos que contribuam para encaminhar elementos masculinos ao magistério — o que seria de

<sup>1</sup> Dentre os Estados pesquisados, o que apresenta menor percentagem desses casos é Minas Gerais, com 8%.

grande importância, especialmente para a 5.ª e 6.ª séries.

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

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

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

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

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

Apesar de haver "desperdício" de professores formados, a rede de ensino normal continua a se expandir, sem cogitar-se de planejamento que atenda às necessidades reais. Os cursos normais surgem aqui e ali, ora

atendendo a critérios políticos, ora com o simples objetivo de escolarizar a mulher brasileira. Raramente a criação de novas escolas normais atende à legislação, que atribui a esses estabelecimentos o objetivo primordial de formar professores para as escolas primárias.

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

Em 1963, de 1.569 escolas de formação do magistério, 923 apresentaram menos de 30 conclusões de curso. Um quarto dessas 923 escolas tinha, no último ano do curso, matrícula inferior a 10 alunos. Torna-se difícil a orientação e o aperfeiçoamento de um trabalho feito de maneira tão dispersa. 57% das escolas brasileiras de formação de professores são particulares, significando que, em muitos casos, os Estados não se responsabilizam pelo problema da formação dos professores.

A maioria das Escolas Normais e, também, Institutos de Educação, mantêm cursos ginasiais, como se estivesse ainda em vigor a Lei Orgânica do Ensino Normal (Dec.-lei 8.530, de 2-1-946), revogada pela Constituição de 1946.

Não há, via de regra, exigências quanto à localização, às instalações e à capacitação do corpo docente e da direção, para criação de tais escolas. Nem sequer a Escola de Demonstra-

<sup>1</sup> Apenas 465 professorandos declararam ter projetos de trabalho na rede municipal, sendo que quase 70% acumulariam o magistério municipal com o estadual, resolvendo seu problema econômico em prejuízo do ensino.

ção — peça obrigatória no estabelecimento de formação de professores — é exigida. A situação é especialmente grave nas Escolas Normais noturnas, que devem merecer sério estudo quanto às suas condições, notadamente quanto à carga horária e à observação e prática do ensino. Sua instalação, no futuro, deve ser sustentada.

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

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

B — Professores em qualidade

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

Vários pontos expostos no item anterior refletem-se na espécie de ensi-

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

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

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

êle possa enfrentar, com eficiência, as tarefas difíceis que lhe cabem.

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

a) Duração do curso e carga horária

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

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

b) Instalações materiais e caráter profissional

As Escolas Normais, e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples curso a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios. Assim, de 84 Escolas Normais de nossa amostra só em dois casos a Escola Normal funciona em condições administrativas gerais para constituir uma escola profissional com a

necessária autonomia e condições mínimas de instalações. Nas demais, o contingente de alunos do curso normal representa de 2 a 68% do total da escola.

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

c) Currículo, programas e carga horária das disciplinas

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

Do exame dos vários currículos das escolas por nós estudadas (disciplinas que os compõem, bem como carga horária), pode-se observar a ausência do equilíbrio, por todo o curso, das matérias que viriam atender aos aspectos a que nos referimos. O tempo reservado à formação cultural do professor é reduzido a 3 anos nas Escolas Normais Regionais (1.º ciclo) e a 5 nas demais, o que já se reflete nas escolas primárias. Acresce que as Escolas Normais Regionais, não sujeitas à fiscalização do Governo Federal, como ocorria até há pouco com as de ensino médio, não têm, com frequência, professores registrados e contam apenas com professores primários para lecionar as matérias de cultura geral e pedagógica. A carga horária reservada à

formação técnico-pedagógica e à prática de ensino é mínima em relação ao período destinado às disciplinas e ao objetivo específico do curso.

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

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

do deveriam contar no mínimo com 50% destas.

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

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

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

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

<sup>1</sup> Tomado o total nas três séries do curso normal e distribuindo-o igualmente pelas séries, para facilitar a compreensão.

<sup>2</sup> Higiene e Primeiros Socorros, matéria freqüente nos cursos de formação de professores de outros países, teria muito mais sentido no Curso. Os poucos assuntos de Biologia que teriam interesse para a escola primária (desvios do crescimento com repercussões sobre o rendimento escolar, alimentação, fadiga) poderiam ser incluídos em outros programas. A orientação mais moderna é a de tratar do desenvolvimento bio-psico-social em conjunto.

propriedade alheia, líderes indisciplinados.

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

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

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

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

trialização, necessitando de técnicos naquelas funções em que o emprêgo da Matemática é básico.

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

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

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

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

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

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

Diz-se que a pedagogia ativa ganhou, em princípio, a partida, pois que só se adquire aquilo que é vivido pessoalmente. A situação de nossas escolas de formação do magistério, nesse aspecto, não nos faz orgulhosos. A pedagogia ativa não é usada e nisto reside, sem dúvida, uma das dificuldades que encontram os professores em aplicá-la na escola primária. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente os métodos de ensino mais atualizados, o professor — que os não exercita suficientemente durante a formação — quando se vê diante das classes primárias volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno, que estão mais bem integradas em seu comportamento. Essa observação, feita pelos professores de Escolas Normais de vários Estados reunidos no 1.º Seminário de Ensino Normal, realizado no Rio em 1960, parece-nos justa e psicologicamente explicável.

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

Nas escolas de nossa amostra os debates e excursões não foram usados nas aulas de Metodologia e Prática de Ensino; o estudo da comunidade só foi utilizado em uma das escolas, quando tais recursos deveriam ser comuns pelo menos em Metodologia dos Estudos Sociais; entrevistas aparecem apenas em 24% das escolas e em 5 Estados; inquéritos em apenas 3 Estados, levantamentos em 4. Nas escolas de cinco dos 8 Estados estudados, não se fazem experiências nas aulas de Ciências na escola primária e em um deles isso ocorre somente num estabelecimento. A dramatização, de tão amplos recursos, é desprezada.

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

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

Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados à escola primária, e que estão a exigir soluções prontas. Na pesquisa a que aludimos, à pergunta: "Qual a taxa média de reprovações na escola primária de seu Estado?", apuramos que 76% dos professorandos não foram capazes de indicar essa taxa, mesmo com uma tolerância de 10% para mais e para menos. Essa taxa chegou, em dois Estados, a ultrapassar 90%. Igualmente 76% não souberam indicar qual a série em que a reprovação é mais freqüente. Num dos Estados essa taxa subiu a 92%.

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

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

Aulas expositivas na sua maior parte, dentro do ponto-de-vista de um único livro adotado ou de uma apostilha que deve ser memorizada, não podem, evidentemente, inspirar gosto

pelo trabalho ou fazer despertar vocações. Não há, muitas vezes, no curso, resposta à tendência de inquirição, de curiosidade de nossos jovens. Não há emulação. Eis por que, não raro, os alunos se desgostam do curso. Queixam-se de falta de inter-relação entre as várias disciplinas e entre estas e a profissão. Não havendo inter-relação das disciplinas, como tratar de problemas que envolvem várias delas, de maneira completa e integrada — por exemplo, o problema da disciplina?<sup>1</sup>

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

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

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

<sup>1</sup> Inquéritos realizados nos Estados Unidos — para a Conferência Anual de Educação da National Education Association, em 1965, cujo tema foi a orientação necessária ao professor no seu primeiro ano de trabalho — revelaram ser a disciplina o problema para o qual o professor mais solicita orientação.

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

Um fato como o que citamos merece inúmeros comentários.

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

A tônica do ensino nas escolas de formação do magistério ainda é o academicismo; há um afastamento muito grande da problemática real da educação primária, ainda altamente

seletiva. Se não queremos perder grande parte de nossos esforços, é preciso que se faça um planejamento da formação de professores dentro de uma nova mentalidade, levando em conta os objetivos reais da educação primária, geralmente desconhecidos dos professores.

#### As Escolas de demonstração

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

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

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

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

#### a) A observação

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

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

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

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

Em geral, a observação é feita sem objetivo predeterminado e sem o

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

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

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

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

#### b) Regência de Classe

Se as oportunidades para observação são insuficientes e sem o necessário planejamento, quase inexistentes são as oportunidades para a regência de classe. Alguns Estados da Federação

se colocam na dianteira neste setor: Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal já incorporaram a seu programa de formação de professores o período de um ano de estágio.

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

Alguns Institutos de Educação de uns poucos Estados programam, no último ano do curso, dois meses de estágio. No entanto, grande percentagem de escolas de formação do magistério raras oportunidades oferecem aos futuros professores para que êstes, sob orientação, possam iniciar-se devidamente na regência de classe. Há formandos que terminam seu curso com a experiência de regência correspondente a quatro ou cinco aulas de 30 a 40 minutos. Diminutas são as oportunidades de regência de turmas de 5.<sup>a</sup> série e de turmas com alunos de mais de um grau, que representam a situação de grande parte de nossas escolas. Muitas vêzes não se verifica a prática em

atividades de Recreação e de Arte em geral.

A situação em que atuam os professorandos é completamente artificial, pois, como acentua Roger Gal, "o futuro professor da escola primária não é realmente o responsável e organizador do trabalho; não pode mudar, sem graves riscos, os hábitos instaurados ou as práticas já seguidas, a não ser em pormenores sem importância.

Sem plena e inteira responsabilidade, ao menos de uma parte da tarefa; sem liberdade e iniciativa; sem a prática do trabalho em comum, em pé de igualdade com os colegas professores, a aprendizagem torna-se fictícia. E, sobretudo, nestas condições não amadurece o que há de essencial no futuro mestre, isto é, o sentimento de que todo o trabalho pedagógico requer adaptações às condições existentes e variedade de soluções; não se desenvolvem aquelas virtudes fundamentais do educador que são a imaginação, a faculdade de renovação perpétua e a constante necessidade de aperfeiçoamento" (Roger Gal).

Não há preocupação de atender às necessidades de cada professorando, predominando um critério de igualdade inflexível. Assim, todos deverão dar o mesmo número de aulas, em geral. Aquêles que revelam graves falhas tem as mesmas oportunidades de treino que o que revela aptidão desde os primeiros contatos com as classes.

Se de um lado não há preocupação em dar maior assistência a certos elementos, de outro não se cuida de orientar para diferentes profissões os

que se revelam inadaptados à carreira. Em geral, não há reprovações na Prática de Ensino (pela estranha idéia de que, ao chegar ao último ano de qualquer curso, o aluno deve formar-se). Ingressam, conseqüentemente, na profissão elementos sem prática suficiente ou mesmo sem aptidão e vocação. Tais elementos logo se tornam desajustados, além de criarem problemas para as crianças e para a administração, e esforçam-se para deixar a regência de classe. Cumpre acentuar que raramente a solução que buscam é adequada. Desejoso de manter o curto período de trabalho diário e as longas férias, o professor procura cargos que lhe dêem as mesmas vantagens no próprio setor de educação. Aumenta, assim, o contingente de orientadores, inspetores, diretores e *staffs* de direção dos sistemas escolares que não tiveram uma experiência adequada no trabalho que passam a orientar.

*A quem cabe  
a responsabilidade  
da situação das escolas  
de formação do Magistério*

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

a) O diretor dos estabelecimentos de formação do magistério.

O diretor de tais Escolas freqüentemente se ocupa de outros cursos e não pode consagrar-se ao problema de formação do magistério, o qual

envolve, para ser bem atendido, uma série de providências técnicas que requerem dedicação integral.

Na pesquisa citada, apenas 33% dos diretores se dedicam exclusivamente ao Curso Normal.<sup>1</sup> Por outro lado, apenas 43% têm a necessária experiência de ensino primário e normal, como seria desejável: 25% têm experiência de ensino normal, mas não de curso primário; 10%, de ensino primário, mas não de trabalho como professor de Escola Normal; e 11% têm apenas experiência de ensino secundário. Encontrou-se um diretor que nunca foi professor, e outro cuja experiência — de 23 anos cingiu-se a trabalhos de secretaria.

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

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

<sup>1</sup> Num dos Estados pesquisados todos os diretores atendiam a mais de um curso.

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

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

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

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

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

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

Com respeito aos professores das Matérias do Ensino Primário, verificamos que 32% tinham menos de cinco anos de prática em Escolas Primárias. Professores com um e dois anos de prática constituíam em certos Estados quase 20% do total em nossa pesquisa.

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

Nota-se, pois, grande variedade de níveis de formação dos professores de Institutos de Educação e Escolas Normais, constituindo apenas 25% do total dos professores das matérias a que nos referimos — das mais importantes no currículo dos cursos

normais — os que possuem cursos de preparação específica. Um professor de Metodologia possuía apenas o 1.º ciclo do curso secundário.

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

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

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

prescindível para assegurar esse *staff*. Sem êle o trabalho de prática de ensino jamais poderá ser eficiente.

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

#### *Orientação pedagógica das Escolas de Formação de Professores*

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

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

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

## V — Sugestões para encaminhamento do problema

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

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

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

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

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

No estudo de possíveis soluções, indicaremos algumas para aperfeiçoamento

do sistema vigente, sugerindo, também, uma iniciativa indispensável à consecução dos objetivos em vista: a criação de Centros de Treinamento do Magistério.

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

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

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

3) Compromisso dos Estados e Municípios de não nomearem novos leigos, a não ser quando comprovadamente não dispuserem de professores formados e, nessas condições, excepcionalmente, por um ano, nomear pessoas com aptidão para o magistério e a qualificação cultural mínima indispensável, e que se tenham submetido com êxito à 1.ª etapa de curso de formação de, pelo menos, três meses.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Ou Primárias, para realizar o Ginásio.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Localização.

Deverá ser planejada após estudo que comprove sua racionalidade relativa-

mente aos objetivos que se tem em mira.

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

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

b) Duração do curso de preparação.

Em vez dos períodos letivos de três anos de curso profissional adotados nas Escolas Normais, geralmente com 4 horas diárias de trabalho, os Centros proporcionarão um ano de preparação intensiva (7 a 8 horas de trabalho) e um de prática supervisionada, com o professor-aluno já em exercício. Via de regra, o curso normal se compõe de três séries de vinte a vinte e cinco horas de aulas semanais durante três anos. Tal prática permitirá sua redução a dois anos com sete horas diárias de trabalho. O 2.º ano, de prática supervisionada, compreenderá tempo para trabalho, estudo dirigido, seminários, entrevistas, reuniões de orientação etc. O

aluno, depois de um ano de preparação básica, será mais um professor a diminuir o *deficit* de mestres. Preparou-se sabendo que uma classe determinada estaria à sua espera. Nesse ano de prática, orientado por um supervisor radicado, como êle, no município, terá plena e inteira responsabilidade em sua tarefa, iniciando-se no treinamento do complexo manejo de uma classe e já desenvolvendo atitude adequada ao magistério.

c) Admissão ao curso.

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

Será importante conhecer as qualidades pessoais dos candidatos, seu interesse pela infância e pelo magistério, sua capacidade de lidar com crianças e seu domínio do programa do ensino primário. Um programa de estímulo à escolha da profissão, por meio de reuniões e visitas às escolas de nível mais alto da comunidade, para debates e entrevistas com os melhores alunos que se formam, é importante como recurso para recrutamento de pessoal do local onde irá servir.

No caso de o candidato não ter podido fazer cursos regulares, ser-lhe-á permitido prestar exames que comprovem educação equivalente, dando-se oportunidades a quantos demonstrem interesse em ingressar no magistério e revelem capacidade para tal. Êsses estudos poderiam ser

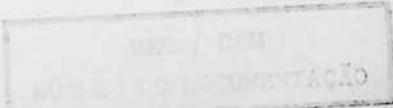
orientados mediante bibliografias, seminários e cursos de férias. Isso, evidentemente, para os locais de comprovada carência no tocante a professores diplomados.

d) Currículos e programas.

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

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

Como se propoiam os Centros dar essa formação básica? Em primeiro lugar, por um perfeito entrosamento entre os professores. Êsse entrosamento se fará pelo preparo de planos conjuntos de trabalho, que envolvam os programas e a cronologia de



seu desenvolvimento, em termos flexíveis, e será obtido pela dedicação exclusiva dos professores a esse projeto.

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

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

Nos Centros menores, poderão esses professores encarregar-se de supervisionar a prática de um dos grupos de alunos. Será importante que acompanhem posteriormente o trabalho dos seus próprios alunos quando estiverem fazendo a prática, ainda no primeiro ano, para verificar como se comportam na regência de classe. Convém, ainda, que, por intermédio de auxiliares de Prática de Ensino, mantenham controle do trabalho por eles desenvolvido no segundo ano (prática supervisionada no local de onde vieram) para confrontar sua eficiência no exercício do magistério

com a avaliação feita no ano de estudos. Isto é indispensável para o progresso de seu trabalho.

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

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

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

Nesse ano, o supervisor ou auxiliar de Prática fará a observação do pro-

fessor em exercício, trazendo ao Centro o resultado dessas observações para a posterior reestruturação do currículo e dos programas do ano de preparação pedagógica, naqueles pontos que fôr necessário alterar.

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

#### *Facilidades de prédios*

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

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

Nos centros mais adiantados e industrializados, será de grande interesse contarem as Escolas de De-

monstração dos Centros de Treinamento do Magistério com pavilhões de Artes Industriais, atividades socializantes, recreação e biblioteca, que as crianças frequentarão no turno livre e onde os professorandos farão observações e prática (um conjunto de pavilhões servirá a três ou quatro escolas primárias).

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

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

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

#### *Preparo dos professores para os Centros de Treinamento do Magistério*

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

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

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

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

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

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

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

#### *Preparo dos Supervisores ou Auxiliares de Prática de Ensino*

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

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

tros de Treinamento ou em centros maiores destinados a êsse fim.

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

#### *Outras atribuições dos Centros de Treinamento do Magistério*

a) Recuperação de professores e diretores de Escolas Normais

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

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

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

orientadores do ensino normal particular.

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

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

#### *Planejamento básico dos CTM*

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

Considerando que o ensino particular é livre e seus diplomados poderão sempre lecionar no sistema de ensino particular e participar dos concursos para ingresso no magistério público onde êstes existem<sup>1</sup> parece-nos que o cálculo deva ser feito considerando a deficiência de professores formados no ensino público para cada região ou município, em relação ao total de professores necessários. Nos Estados em que o ensino particular, nos concursos realizados, se venha revelando eficiente e as Escolas particulares aceitem o regime de distribuição planejada de vagas por região e de aperfeiçoamento dos seus professores, poder-

<sup>1</sup> Deverá o concurso ser restrito aos locais onde há excesso de diplomados.

se-á incluir no cálculo escolas particulares que venham servindo a essas regiões.

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

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

#### *Recursos financeiros para execução do plano*

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

## VI — O problema do magistério leigo

### *Situação atual*

Para que a capacitação do magistério primário atinja, em 1970, as metas

previstas no Plano Nacional de Educação, grande esforço precisará ser despendido.

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

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

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

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

### *Localização dos professores leigos*

De modo geral, sabemos, os professores leigos são encontrados em gran-

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

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

Há Estados praticamente sem diplomados na zona rural: Acre, Sergipe e Pará contam, respectivamente, com 4, 19 e 90 diplomados, que correspondem a 1, 2 e 3% do magistério da zona rural. A mesma percentagem de 3%, que corresponde respectivamente a 53, 69, 75 e 92 professores, é encontrada no Piauí, na Paraíba, no Maranhão e no Rio Grande do Norte. No interior de Minas é

de apenas 12% a percentagem de diplomados.

Não significa isso que as zonas urbanas e suburbanas estejam sendo atendidas por professores diplomados. O Quadro seguinte revela que nessas zonas há ainda um contingente apreciável de leigos em quase todos os Estados.

#### *Nomeação de leigos*

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

#### *Programa de preparação de leigos*

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

Para que o esforço iniciado não se venha a perder, é urgente que certas iniciativas passem a ser tomadas, a fim de que se possa — paralelamente às medidas que visem à prepara-

ção dos leigos que puderem ser aproveitados — desenvolver soluções que não permitam o aumento dêsse contingente de mestres improvisados. Torna-se, por isso, sumamente importante disciplinar o recrutamento dos novos professores.

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

*Plano básico  
para elevação do nível do magistério*

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

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

Professores não-normalistas em regência de classe nas zonas urbana e suburbana \*

N.º	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Números absolutos	Porcentagem
1	Rondônia.....	127	58%
2	Acre.....	365	79%
3	Amazonas.....	859	43%
4	Roraima.....	47	35%
5	Pará.....	2 382	52%
6	Amapá.....	261	70%
7	Maranhão.....	1 364	50%
8	Piauí.....	1 031	47%
9	Ceará.....	3 666	49%
10	Rio Grande do Norte.....	2 826	71%
11	Paraíba.....	2 287	65%
12	Pernambuco.....	2 694	26%
13	Alagoas.....	872	34%
14	Sergipe.....	995	62%
15	Bahia.....	3 020	25%
16	Minas Gerais.....	6 624	22%
17	Espírito Santo.....	753	26%
18	Rio de Janeiro.....	4 816	36%
19	Guanabara.....	—	..
20	São Paulo.....	1 164	3%
21	Paraná.....	4 386	39%
22	Santa Catarina.....	1 611	31%
23	Rio Grande do Sul.....	4 577	23%
24	Mato Grosso.....	1 916	72%
25	Goiás.....	2 421	54%
26	Distrito Federal.....	134	12%

\* Comissão Central do Censo Escolar, obra citada. Vol. II.  
 \*\* O Estado da Guanabara não participou do Censo Escolar.

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

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

*Pontos essenciais  
a considerar*

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

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

A contribuição financeira a cada município se faria de acordo com o número de diplomados admitidos em sua rede escolar, depois da vigência do Plano; com o número de professores diplomados que se tivessem radicado no Município; e, ainda, com o número de professores leigos do município que tivessem cursado as diversas etapas de treinamento fixadas pelo DNE, em seu programa de preparação de leigos, e ascendido, posteriormente, ao nível de Regentes de Ensino.

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

Os vencimentos seriam fixados de acordo com as zonas e o preparo dos

professores, condicionando-se sua melhoria ao aperfeiçoamento e à eficiência do trabalho realizado.

Aos governos estaduais caberia:

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

— Não permitir nomeação de novos leigos, a não ser, excepcionalmente, por contratos de um ano após a realização da primeira parte do programa de formação de professores, e quando provada, por chamada pública, a inexistência de candidatos diplomados.<sup>1</sup>

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

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

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

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

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

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

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

— construções escolares,

— substituição de professores leigos por diplomados, preparação de novos professores, preparação dos leigos,

— participação de elementos locais nos cursos de formação de professores-supervisores,

— medidas a adotar para a escolha eficaz dos candidatos aos Centros de Treinamento do Magistério,

— número de vagas a reservar, nos Centros de Treinamento do Magistério, para cada município.

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

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

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

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

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

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

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

— Salário dos professores municipais.

— Número e nome dos professores leigos considerados, pelos supervisores, com aptidão para o magistério e preparo básico suficiente, e que aceitariam realizar curso de forma-

ção de um ano em Centro de Treinamento do Magistério.

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

— número de crianças em idade escolar

— número de crianças atendidas nas escolas

— número de professores leigos com curso colegial completo

— número de professores leigos com curso colegial incompleto

— número de professores leigos com curso ginasial completo

— número de professores leigos com curso ginasial incompleto

— número de professores leigos com curso primário completo

— número de professores leigos com curso primário incompleto

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

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

Algumas observações de valor já tiveram registro, convindo que não sejam desprezadas em futuros planejamentos. Verificou-se, por exemplo, que duas medidas paralelas pre-

cisam ser adotadas para que se consiga maior rendimento do professor leigo: dar-lhe assistência contínua, direta, em seu próprio local de trabalho, mediante execução de um programa de supervisão traçado segundo o grau de instrução de cada leigo e as peculiaridades do meio em que atua, e, ainda, mediante execução de um programa de instrução sistemática, desenvolvido em cursos básicos.

#### *Os cursos*

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

Cada etapa de curso realizada com aproveitamento habilita os alunos para a etapa seguinte.

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

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

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

#### *Preparação de professores leigos*

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

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

#### a) Professores com o Curso Primário Incompleto

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

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

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

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

#### b) Professores com Curso Primário Completo

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

Uma vez vencida essa primeira etapa, seriam êles estimulados a prosseguir em seus estudos a fim de, reali-

zando o programa preconizado para o grupo C, chegarem a obter o título de Regente.

c) Professôres com Curso Ginásial Incompleto

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

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

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

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

d) Professôres com Curso Ginásial Completo

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

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

e) Professôres com Curso Colegial Incompleto

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

f) Professôres com Curso Colegial Completo

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

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

Poderiam êles seguir cursos de férias que dariam principalmente uma visão do trabalho do professor e das responsabilidades que acarreta, além do domínio de métodos e técnicas de como estudar, e material para estudo. Durante o ano letivo êsses professôres fariam estudo independente, realizando, quando possível, exercícios em cadernos com folhas destacáveis. Encontrar-se-iam periodicamente com o professor-supervisor de sua zona para discussão das dificuldades encontradas no estudo e fariam provas mensais, nesse programa de preparação. Nas férias seguintes, realizariam cursos sôbre as dificuldades e problemas surgidos durante o ano e fariam prática de manejo de classe, atendendo a crianças do local com dificuldades especiais (técnicas de trabalho em grupos diversificados, planejamento e exe-

ção do ensino para escolas não-graduadas, por exemplo).

### *A supervisão*

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

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

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

### *Formação*

#### *de professores-supervisores*

O programa de preparação de pessoal para o treinamento intensivo e a supervisão direta de leigos é de

importância fundamental. É preciso lembrar que os professores leigos apresentam vários níveis de instrução. Via de regra, entretanto, seus conhecimentos são limitados, exigindo que os encarregados de elevá-los, além de possuírem competência no ensino, sejam também capazes de ajustar rápida e facilmente seu trabalho ao nível e às necessidades dos grupos que lhes caibam. Pessoas dotadas de boa inteligência, mente arejada, criatividade, empatia e elevada capacidade de adaptação e ajustamento, além de conhecedoras dos ambientes em que seus supervisionados atuam, são as que convêm nesse tipo de trabalho. Portanto, torna-se necessário que as autoridades municipais e estaduais vejam com o maior interesse o problema da indicação de elementos de seu magistério para o treinamento especial que essa função exige e que o governo federal lhes oferece mediante cursos promovidos pelo INEP.

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

## VII — Aperfeiçoamento do professor primário

O aperfeiçoamento e a especialização dos professores primários, em exercício, é também um aspecto do problema que não pode ser descuidado. Sua organização deverá estar prevista no planejamento geral da educação de nível primário, para que se

possa garantir o contínuo crescimento qualitativo dos sistemas de ensino e o necessário suprimento de pessoal técnico convenientemente qualificado para a realização dos programas de elevação do nível de rendimento profissional do professorado leigo e de formação de novos professores, por intermédio dos Centros de Treinamento do Magistério.

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

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

... "que as autoridades escolares devem empregar todos os esforços para assegurar, ou pelo menos facilitar,

o aperfeiçoamento, em vários aspectos, dos professores em exercício".

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

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

"Qualquer que seja a organização do aperfeiçoamento de professores primários, é essencial que, na aplicação e avaliação dos resultados obtidos, estejam associados e intimamente coordenados os diretores de escola, o corpo docente dos estabelecimentos encarregados da formação de professores, os orientadores pedagógicos, os inspetores de ensino primário e os institutos pedagógicos de nível universitário, assim como os professores ou especialistas em outras disciplinas cujo ensino possa contribuir para ampliar a cultura geral dos professores.

Muito ricas, as Recomendações da Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1962,<sup>1</sup> referem-se ainda a "Categorias de Beneficiários", "Modalidade de Aperfeiçoamento", etc., constituindo-se em documento cuja leitura muito beneficiaria todos os interessados no planejamento da Educação Primária, entre nós.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — *Conferências Internacionais de Instrução Pública* — Recomendações (1934-1963). INEP — MEC, 1965, Rio, GB, 1965.

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

Vemos, pois, que está legalmente prevista a organização do aperfeiçoamento do magistério primário em nossos sistemas escolares, e colocada essa tarefa na alçada específica dos Governos Estaduais, pois que se inclui essencialmente na estrutura do ensino normal, em correlação íntima com as necessidades do sistema de educação primária. Os Institutos de Educação constituem peças fundamentais nesse programa de aperfeiçoamento, devendo ministrar cursos, seminários etc. para professores primários e para elementos aptos a se encarregarem de seu aperfeiçoamento nas escolas. Deverão contar com uma equipe especialmente preparada, em contato permanente com os órgãos de administração e as esco-

las primárias. Para tal programa, é essencial que sejam retirados dos Institutos de Educação o curso ginasial e os cursos colegiais não destinados à formação do magistério. O Governo Federal atua em caráter supletivo nesse aspecto tão importante para o desenvolvimento do ensino primário, prestando auxílio aos Governos estaduais para a efetivação de seus planos de aperfeiçoamento do magistério titulado, sendo de ressaltar a assistência e a concessão de bolsas-de-estudo.

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

#### *Modalidades de aperfeiçoamento*

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

- a. Aperfeiçoamento de professores para escolas de demonstração e de prática de ensino;

b Aperfeiçoamento do professorado em serviço, de modo geral, por meio de:

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

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

É importante que nos cursos se procure, acima de tudo, relacionar as no-

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

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

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

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

É essencial, portanto, que a formação do magistério melhore de agora por

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

Cumpra ressaltar o trabalho que poderá ser feito pelo diretor em favor do corpo docente do estabelecimento que dirige. Para isso, os diretores devem ser devidamente preparados e selecionados, com a reforma dos cursos de Administração Escolar (o Estado da Guanabara realizou reforma digna de nota com base no estudo das funções de diretor) e, ainda, com o planejamento de reuniões dos diretores e professores nas escolas. Nos estabelecimentos maiores terá o diretor o auxílio de orientadores de ensino. O Governo Federal poderá oferecer auxílio a essas tarefas, já na preparação direta de pessoal, já capacitando elementos locais para fazê-lo. Seja como for, não pode o diretor de escola ser esquecido nesse programa de aperfeiçoamento. Cumpra, pelo menos, prepará-lo para receber favoravelmente o trabalho de orientação.

É importante ter em vista que os cursos representam apenas um dos

meios (e nem sequer o mais eficiente) para o aperfeiçoamento. São extremamente valiosos os debates e entrevistas, a orientação mediante observação cuidadosa do professor, as reuniões de estudo, a troca de materiais e de informações entre os professores, os folhetos de orientação, os resumos de livros, as visitas às classes de outros professores durante ou após as atividades escolares etc.

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

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

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

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

## Educação e desenvolvimento: pontos-de-vista dos professores secundários \*

Aparecida Joly Gouveia \*\*

Os professores do ensino médio constituem no Brasil a categoria profissional mais numerosa dentre as con-

sideradas de nível universitário.<sup>1</sup> Dados mais recentes, relativos a 1963, indicam que o número de pes-

\* Este trabalho foi apresentado no Seminário sobre elites latino-americanas, que se realizou em Montevideu, em junho de 1965, sob os auspícios da Univ. Nacional do Uruguai, Univ. da Califórnia e do Congresso para a Liberdade da Cultura. Baseia-se em dados colhidos em função do projeto "Educação de Nível Médio e Estrutura Sócio-Econômica", que se originou no Centro de Educação Comparada da Univ. de Chicago e se desenvolve, com dotação da Carnegie Foundation, sob os auspícios do Inst. Nac. de Estudos Pedagógicos do M. E. C., segundo entendimentos realizados pelo Prof. Robert J. Havighurst, daquela Universidade. O projeto abrange pesquisas nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Pará. No presente trabalho, porém, não se incluem dados referentes ao Estado de Pernambuco. Para realização dos trabalhos de pesquisa, inestimável foi a contribuição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, de São Paulo, onde se instalou a coordenação nacional do projeto. Principalmente na fase de coleta e codificação dos dados colaboraram também as seguintes instituições: Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Fac. de Filosofia da Univ. de São Paulo,

Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, Cadeira de Sociologia da Fac. de Filosofia da Univ. do Rio Grande do Sul, Centro de Pesquisas e Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura (RS), Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da Univ. do Ceará, Fac. de Filosofia da Univ. do Pará e Secretaria da Educação e Cultura desse Estado.

Supervisionaram a execução dos trabalhos nos Estados os professores Ivan Dall'Igna Osório, José Augusto Dias, Levy P. Cruz, Eduardo Diatary Bezerra de Menezes e Ivone Vieira da Costa.

\*\* Antropóloga do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

<sup>1</sup> Estimativas para 1959 indicam os seguintes quantitativos para os grupos mais numerosos: 52.518 advogados; 35.227 médicos; 26.241 dentistas (V. Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho — *A Formação de Pessoal de Nível Superior*, Rio, Capes, 1960) Naquele ano, segundo o Serviço de Estatística do M.E.C. — *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1959, o número de professores de nível médio no país era de 67.214.

soas que no país se dedicam ao ensino dêsse grau deve estar ultrapassando a casa dos cem mil.<sup>2</sup>

A importância numérica da ocupação deve, entretanto, ser avaliada não apenas em face dos quantitativos atuais mas, principalmente, em função de seu crescimento potencial. Altas em geral, em decorrência do simples crescimento demográfico e de alterações na composição rural-urbana da população, as taxas de expansão das matrículas escolares se revelam particularmente elevadas no ensino médio. No período de 1950 a 1960, enquanto o crescimento foi de 86% no ensino superior e de 64% no primário, o ensino médio teve as matrículas mais do que duplicadas, acusando uma taxa de crescimento de 118%.<sup>3</sup> Isto parece indicar, entre outras coisas, que as atividades econômicas que ora se multiplicam nos setores secundário e principalmente terciário já começam a ampliar a demanda de educação de nível médio. Entretanto, sabe-se que mesmo os mo-

dernos setores da economia operam ainda com grande tolerância a baixos níveis de qualificação.<sup>4</sup> Sendo assim, é de prever-se que, com as pressões no sentido de maior produtividade e eficiência, mormente em empresas de certo porte, a educação de nível médio passe a constituir requisito indispensável para um número crescente de empregos para os quais na prática êsse grau de qualificação atualmente não se impõe. Tudo indica, assim, que as matrículas em cursos médios tenderão a expandir-se ainda mais e, com elas, o número de pessoas recrutadas para as funções docentes.

Que espécie de indivíduos exerce atualmente tais funções e de que características se tem revestido a expansão dessa categoria profissional hoje tão numerosa?

O material apresentado a seguir fornece algumas informações sobre a composição do magistério dêsse nível em diferentes regiões do país. O

<sup>2</sup> *Sinopse Estatística do Ensino, 1963-1964*, Serv. de Estatística da Educação e Cultura, MEC.

<sup>3</sup> Estimativas da parte apresentada pelo simples crescimento demográfico se encontram no *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, 1963-1965* (Síntese), dez. de 1962, publicada pela Presidência da República.

<sup>4</sup> Conforme indicam os dados de uma pesquisa realizada em 1961-1962 na cidade do Rio de Janeiro, que é provavelmente a cidade do Brasil que apresenta os mais altos índices de escolaridade, aproximadamente a metade (48,8%) dos comerciários empregados em função de escritório — faturista, calculista, correspondente, secretário, dactilógrafo, auxiliar de contabilidade, arquivista etc. não ti-

nha sequer um curso de primeiro ciclo completo. Vide *Distribuição e Composição Ocupacional no Comércio Brasileiro* (Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), 1963.

Em São Paulo, pelo que se infere de um estudo que está sendo realizado por Haydée Roveratti, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, o nível educacional dos indivíduos que ocupam posições intermediárias nas empresas comerciais e industriais está aumentando, pois os empregados mais jovens apresentam níveis de escolaridade mais altos do que os mais velhos. Entretanto, dentre os empregados em funções de escritório, mesmo dentre os mais jovens, que têm de 19 a 24 anos de idade, a percentagem dos que não foram além do primeiro ciclo médio é de 55,1% na Capital e 27,3% no interior.

principal objetivo dêste trabalho, porém, é oferecer certa visão do mundo mental dos indivíduos que exercem a profissão. Para isto se utilizam dados provenientes de um estudo por amostragem realizado em quatro Estados — São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará e Pará. Nem tôdas as regiões do país estão representadas na amostra, mas os Estados incluídos apresentam grandes diferenças no que se refere ao desenvolvimento econômico e à situação escolar.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Esse estudo abrange uma amostra de professores dos diferentes tipos de cursos de nível médio existentes no ano de 1963. A seleção da amostra obedeceu ao seguinte critério:

1 — Na capital (e, no Estado de São Paulo, nas cidades industriais da área metropolitana — Osasco, Santo André, São Bernardo e São Caetano) organizou-se uma lista de todos os estabelecimentos de ensino onde funcionavam cursos de nível médio e procedeu-se ao sorteio dos estabelecimentos que deveriam fornecer a amostra de professores, de acordo com as quotas estabelecidas para os diferentes ramos e tipos.

2 — No interior, por ser impraticável um arrolamento completo dos cursos, organizou-se uma lista estratificada de tôdas as cidades que tinham curso de nível médio, sorteou-se certo número de cidades e, em cada uma das cidades sorteadas, incluíram-se todos os cursos existentes. A estratificação das cidades se fez em função do número de pessoas residentes na zona urbana em 1960, tendo-se, para isto, estabelecido as seguintes categorias:

a — menos de 15.000 habitantes  
 b — 15.000 a 50.000     ”  
 c — mais de 50.000     ”

3 — Em cada curso, quer na capital quer no interior, escolheu-se também por sorteio, um terço dos professores em exercício.

Por êste processo, foram selecionados 748 professores em São Paulo, 992 no Rio Grande do Sul, 341 no Ceará e 214 no Pará.

Embora o estudo tivesse abrangido professores dos vários ramos em que se divide êsse grau de ensino no Brasil — secundário, normal, comercial, industrial e agrícola — focaliza-se aqui apenas o magistério dos cursos secundários. Impondo-se a opção, já que considerar os cinco ramos seria alongar demasiadamente êste trabalho, incidiu a escolha no grupo mais numeroso. Com efeito, nos Estados incluídos no estudo, bem como no Brasil em geral, os professores secundários representam mais da metade ou quase dois terços do magistério de nível médio.<sup>6</sup> Além de constituir o grupo mais numeroso, o magistério secundário, pela hierarquia em que acontece se colocarem os diferentes ramos, é o que, por gozar de maior prestígio,<sup>7</sup> provavelmente estabelecerá os padrões de desenvolvimento para os demais ramos.

<sup>6</sup> Eram as seguintes as proporções que os professores secundários representavam nas diferentes unidades, em 1962 (Sinopse Estatística do Ensino Médio):

Ceará . . . . .	74,1%
Pará . . . . .	54,2%
Rio Grande do	
Sul . . . . .	61,6%
São Paulo ..	61,3%
Brasil . . . . .	63,8%

<sup>7</sup> Essa afirmação se baseia no fato de serem os cursos secundários os que têm os professores mais instruídos e os alunos de nível social mais alto (Gouveia, Aparecida Joly, “O Nível de Instrução dos Professores do Ensino Médio”, in *Pesquisa e Planejamento*, n.º 7, dezembro de 1963 (São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais)).

## I — Algumas características dos indivíduos que exercem o magistério

1. *Sexo.* Nos Estados incluídos no estudo, bem como no Brasil em geral, conforme indicam as estatísticas oficiais, aproximadamente a metade do magistério secundário é constituída de elementos do sexo feminino. Essa proporção é bem maior do que a que se verificava em 1943, quando as professoras representavam apenas um terço dos indivíduos que se dedicavam ao magistério desse nível.

2. *Idade.* Os dados referentes às amostras colhidas naqueles Estados indicam que os professores secundários constituem um grupo de adultos relativamente jovens, representando os indivíduos com menos de quarenta anos de idade cerca de três quartos do professorado nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará e proporção ainda maior no Pará. A não ser neste Estado, onde a análise sugere a incidência de "turnover" de certa monta,<sup>8</sup> a explicação para esse perfil etário se encontra principalmente na cronologia da expansão dos quadros profissionais, conforme expressam os índices apresentados na Tabela I. As altas taxas de crescimento do ensino secundário nas duas últimas décadas acarretaram a incorporação maciça de novos elementos, do que resultou um conjunto jovem, como o que se vê na Tabela II.

3. *Grau de instrução.* A rápida expansão dos quadros explica em parte, também, o nível de escolaridade

ou instrução formal do professorado. Apesar da multiplicação dos cursos superiores, especialmente das faculdades de filosofia que constituem a via institucionalizada de acesso ao magistério médio, a proporção de professores diplomados por curso superior não se tem elevado significativamente nos últimos vinte anos. Ao contrário, no Estado do Ceará teria até diminuído, conforme se infere das percentagens na Tabela III, onde se podem fazer comparações entre as três gerações ou cortes em que se dividiu a amostra estudada — "antiga", "intermediária" e "recente", ou seja, com vinte anos ou mais de magistério secundário, com dez a dezenove anos e com menos de dez anos.

Essa tabela oferece, também, informações a respeito da situação de cada um dos contingentes — masculino e feminino. Nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, ou seja, nos Estados mais desenvolvidos, não existe, no conjunto do professorado em exercício, diferença significativa,<sup>9</sup> quanto ao nível de instrução, entre os contingentes masculino e feminino. Comparando-se, entretanto, as diferentes gerações, verifica-se que, no Rio Grande do Sul, a equivalência entre os sexos não existe entre os professores mais antigos; neste grupo, há relativamente mais homens do que mulheres com instrução de nível superior, ou seja, mais de três quartos entre os homens e dois quartos aproximadamente entre as mulheres. Já na geração seguinte, isto é, entre os professores que começaram entre 1944 e 1953, a frequên-

<sup>8</sup> Vide GOUVELA, Aparecida Joly, "Desenvolvimento Econômico e Mudanças na Composição do Magistério de Nível Médio", in *Sociologia*, vol. 26, n.º 4, dez. de 1963.

<sup>9</sup> Neste trabalho a expressão "significativa" indica que o teste do  $X^2$  sugeriu a rejeição da hipótese nula com uma probabilidade de erro de 5%.

cia das professoras diplomadas por curso superior se eleva a 80% e a partir de então já não há mais diferença entre o professorado masculino e o feminino. Fenômeno semelhante e que teria obedecido à mesma cronologia parece ter ocorrido em São Paulo, embora na amostra correspondente a esse Estado o número de professores do sexo feminino com vinte anos ou mais de serviço seja demasiadamente pequeno para uma generalização com o grau de segurança que os dados do Rio Grande do Sul permitem.

Diferentemente do que se observa nos Estados do Sul, no Ceará e Pará o professorado feminino é menos instruído do que o masculino. A defasagem entre aqueles Estados e os dois Estados menos desenvolvidos do Norte e Nordeste no que respeita à instrução, ou mais precisamente, à inferioridade do contingente feminino, oferece, assim, uma visão sincrônica do fenômeno que historicamente ocorreu naqueles Estados com o desenvolvimento econômico e a expansão das oportunidades educacionais. À parte o interesse teórico ou metodológico que esta constatação apresenta, de um ângulo prático, o prognóstico é o de que, dentro de alguns anos, também nestes Estados — Ceará e Pará — as professoras serão tão instruídas quanto os seus colegas do sexo masculino.

Do ponto de vista da caracterização do magistério secundário como categoria profissional de "nível universitário", relevantes são os dados referentes à proporção dos professores que, de fato, apresentam um diploma desse nível. Do conjunto do professorado em exercício em 1963 nos Estados incluídos no estudo, aproximadamente três quartos no Rio Gran-

de do Sul, dois terços em São Paulo e apenas cerca da metade nos Estados do Ceará e Pará completaram um curso superior.

Contudo, embora no que toca ao nível de escolaridade esteja, assim, aquém da definição institucional da ocupação, este grupo profissional apresenta instrução bem superior à da média da população brasileira.<sup>10</sup> Sendo, por outro lado, uma categoria constituída de adultos jovens e, por definição, de grande influência potencial no desenvolvimento das novas gerações, oferece particular interesse do ponto de vista da dinâmica das transformações sociais. Assim, tanto pelas características dos indivíduos que o compõem quanto pelas funções que lhe são atribuídas, este é um grupo cuja orientação geral de vida e cuja filosofia de ação profissional importa conhecer. Como se situa esse grupo, constituído de homens e mulheres relativamente jovens e mais instruídos do que o brasileiro médio, em face das tendências de mudança da sociedade de nossos dias? Como esses indivíduos, que são profissionais da educação, definem o papel da escola no processo de desenvolvimento econômico?

## II — Valores

### 1 — Comportamento religioso e importância atribuída à religião

Propondo-nos uma incursão na área dos valores, parece-nos interessante

<sup>10</sup> Com base em nossos dados, a proporção dos professores secundários com instrução superior completa seria pelo menos de 50%. De acordo com as estatísticas oficiais, apenas 2 em cada 1.000 pessoas no Brasil chegam a matricular-se numa escola superior. (*Plano Trienal* etc., pág. 91).

examinar, inicialmente, certos dados referentes à posição do professorado em matéria de religião.

De acordo com o depoimento obtido dos professores de nossa amostra, proporção muito pequena — menos de 10% — não tem religião. E, como talvez fosse mesmo de se esperar, a não ser no Pará, onde não existe diferença entre os grupos masculino e feminino, a proporção dos que não têm religião é menor entre as professoras do que entre os professores. (Tabela IV) Ter-se-á, entretanto, uma idéia mais precisa a respeito da situação examinando-se as informações referentes à observância de práticas religiosas, apresentadas na Tabela V. Mais da metade dos professores participa "regularmente" ou "procura participar sempre" de atos religiosos. A este respeito, também, revelam-se os homens menos devotos do que as mulheres. A única exceção é a que se encontra no Rio Grande do Sul, onde, em matéria de assiduidade a atos religiosos, os homens não diferem significativamente das mulheres.

Interessante, porém, é a constatação oferecida pelas comparações interestaduais. No que se refere à frequência a atos religiosos, não há diferenças significativas entre os professores masculinos dos quatro Estados; quanto às professoras, porém, mostram-se as cearenses e paraenses mais assíduas do que as paulistas e as sulrio-grandenses. A conjunção desses dois fatos —, isto é, 1) a diferença entre os grupos femininos dos Estados do Norte e Nordeste em relação aos grupos femininos dos Estados do Sul, de um lado, e 2) a semelhança entre os grupos masculinos, de outro, sugere que as mulheres talvez sejam mais prãs, do que os homens, a

certas práticas tradicionais, ou que mais lentamente do que eles se modifiquem.

Tal conclusão encontra apoio nos dados referentes aos professores da Capital e do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, conforme mostra a Tabela VI. Em matéria de assiduidade a atos religiosos não há diferença significativa entre os grupos masculinos da Capital e do Interior. Entre as professoras, porém, verifica-se que as do Interior são mais assíduas do que as da Capital.

Embora a grande maioria dos professores professe uma religião — a católica com poucas exceções — e embora proporção considerável participe regularmente ou procure participar sempre de atos religiosos, proporções menores consideram "imprescindível para o bom desempenho da atividade docente" <sup>11</sup> que o professor tenha uma crença religiosa (Tabela VII). Assim, mesmo alguns dos devotos ou assíduos nas práticas religiosas tendem a separar a religião do trabalho (Cf. Tabelas V e VII). Entre estes manifesta-se, assim, a separação entre as duas esferas ou a tendência

<sup>11</sup> O pronunciamento dos professores foi obtido mediante o seguinte estímulo:

"Em sua opinião, que importância tem uma crença religiosa para o bom desempenho da atividade docente? (Marque apenas uma.)

É imprescindível  
Ajuda  
Não importa  
Dificulta  
Impede

Esta questão e outras que forneceram material para o presente trabalho foram retiradas de um questionário empregado por K. H. Silvert e Frank Bonilla em estudo realizado entre professores chilenos. Muito agradecemos a esses pesquisadores por nos terem facultado a utilização de suas formulações.

à secularização, que é uma das concomitantes do processo de industrialização.<sup>12</sup>

Em nenhum dos Estados incluídos na amostra, porém, esse grupo secularizado representa parte substancial do professorado. Ao contrário, se se somarem aos que consideram "imprescindível" aqueles que acham que uma crença religiosa "ajuda", a conclusão é a de que a grande maioria dos professores — três quartos ou mais — considera a religião uma fonte de inspiração ou orientação para a atividade docente. Certa diferença se nota, contudo, entre os Estados sendo o consenso, mais seguramente entre os professores masculinos (entre os quais a diferença é estatisticamente significativa) do que entre os femininos, maior no Pará e no Rio Grande do Sul do que em São Paulo e no Ceará. Assim, e à base dos índices de desenvolvimento econômico dos quatro Estados, os professores do Rio Grande do Sul se mostram *mais* religiosos do que seria de esperar, e, por outro lado, os do Ceará, *menos* religiosos do que seria de esperar.

Convém notar ainda que a esse respeito não existem, em âmbito estadual, diferenças significativas entre os sexos, conforme indica a Tabela VII. A convicção de que uma crença religiosa é importante para o bom desempenho da tarefa docente é tão generalizada entre os homens quanto entre as mulheres. Entretanto, quando se aprofunda mais a análise distinguindo-se graus de importância, já

se percebe certa diferença entre os sexos, como se vê da Tabela VIII, referente ao Rio Grande do Sul. Nesta tabela focalizam-se os professores que atribuíram à religião a importância máxima — "imprescindível". Examinando-se as percentagens dos que assim se manifestaram nas diferentes categorias de cidades — capital, cidades grandes, médias e pequenas — verifica-se que a atitude dos professores do sexo masculino independe do tamanho da cidade; entre as professoras, porém, a percentagem das que assim expressam de maneira categórica a importância da religião diminui significativamente à medida que se passa do Interior para a Capital e, no Interior, das cidades pequenas para as médias e grandes. Repete-se, dessa forma, o que acima se concluiu em relação à assiduidade aos atos religiosos, isto é, as mulheres são mais presas aos valores locais, os homens (ou pelo menos os que se dedicam ao magistério secundário) se antecipam às forças secularizantes da urbanização ou são mais sensíveis às influências que irradiam dos grandes centros urbanos.

Contudo, por importante que considerem a religião para o exercício da atividade docente, não atribuem os professores em geral tanta importância ao fato de uma pessoa "ser cumpridora dos deveres religiosos". Ou porque a considerem secundária ou por estar essa qualidade implícita no conceito que têm de "bom cidadão" (que, na maioria dos subgrupos congrega a maioria de votos), não lhe conferem importância prioritária ao escalonarem as "qualidades que podem definir a vida e o caráter de uma pessoa".

<sup>12</sup> Vide MOORE, Wilbert E., "Industrialization and Social Change", in Bert F. Hoselitz and Wilbert E. Moore (eds.) *Industrialization and Society* (UNESCO — Mouton), 1963, ps. 352-3.

Tal escalonamento foi obtido propondo-se aos professores o seguinte problema:

A seguinte relação apresenta uma série de qualidades que podem definir a vida e o caráter de um indivíduo. Indique, por favor, a importância relativa de cada uma delas, numerando-se de 1 a 5 dentro do parêntesis; a mais importante de todas deve levar o número 1 e a menos importante, o número 5.

- Ser bom cidadão ..... ( )
- Ser bom pai (ou mãe) de família ( )
- Ser competente na profissão ..... ( )
- Ser cumpridor dos deveres religiosos ( )
- Ser pessoa culta ..... ( )

Embora para os professores femininos de São Paulo e Rio Grande do Sul o "bom pai (ou mãe) de família" se lhe equivalha e para os professores masculinos deste Estado esta qualidade chegue a ser mesmo a mais importante, o primeiro lugar cabe em geral ao "bom cidadão" (Tabela IX).

A concentração de votos em torno de "bom cidadão" é, entretanto, quer entre os homens quer entre as mulheres, menor nos dois Estados do Sul do que no Ceará e Pará. Isto poderia talvez significar que, com as pers-

pectivas decorrentes do desenvolvimento econômico, valores alternativos encontrariam menor resistência ou condições mais propícias. Entretanto, mesmo em São Paulo, onde a dispersão é maior, a "competência na profissão", das qualidades sugeridas presumivelmente a mais diretamente relacionada com o processo de desenvolvimento econômico, não se coloca na posição que seria de esperar. Com efeito, nesse Estado a pessoa competente na profissão recebe praticamente o mesmo número de votos registrado para a pessoa que é cumpridora dos deveres religiosos. Assim sendo, embora apresente situação um pouco diferente da observada no Rio Grande do Sul, onde o cumprimento dos deveres religiosos se sobrepõe, como ideal, à competência profissional, São Paulo, a esse respeito, não difere significativamente dos Estados menos desenvolvidos do Norte e Nordeste.

## 2. Noções a respeito dos objetivos da escola

Tampouco diferem os professores paulistas dos grupos de outros Estados na opinião a respeito do papel que a escola de nível médio deve desempenhar em relação à formação profissional.<sup>13</sup> Em São Paulo, como

<sup>13</sup> O problema foi proposto aos professores da seguinte maneira: "Em sua opinião quais devem ser os principais objetivos da escola destinada aos jovens de 12 a 18 anos? Naturalmente, vários poderão ser os objetivos. Pedimos-lhe, entretanto, que as-

sinale, na relação abaixo, os dois (APENAS DOIS) que o Sr. considera mais importantes. Faça um círculo em torno do número 1 para indicar o objetivo que o Sr. considera mais importante, e em torno do número 2 para indicar o segundo em importância.

	Mais importante	Segundo em importância
Preparar para a universidade .....	1	2
Desenvolver a noção das responsabilidades cívicas .....	1	2
Aprimorar o caráter .....	1	2
Dar boa cultura geral .....	1	2
Preparar para uma ocupação .....	1	2
Desenvolver a capacidade de raciocínio .....	1	2
Outro. Qual? .....	1	2

Nesta análise consideram-se apenas as respostas referentes ao número 1.

nos demais Estados, é bem pequena — cerca de 10% — a proporção dos que consideram "preparar para uma ocupação" o mais importante dos objetivos da "escola destinada aos jovens de doze a dezoito anos" (Tabela X).

Embora as percentagens aparentemente indiquem que a ênfase na formação profissional tenda a ser ligeiramente maior entre os professores masculinos do que entre os femininos, as diferenças entre os sexos não chegam contudo a ser estatisticamente significativas ( $X^2$  ao nível de 0,05).

Pequena ou menor ainda é também a ênfase no "desenvolvimento da capacidade para o raciocínio". E a este respeito tampouco diferem os paulistas dos professores dos Estados menos desenvolvidos.

Por outro lado, embora se observe certa dispersão das opiniões, o "aprimoramento do caráter" reúne entre os professores do sexo feminino mais de quarenta por cento das opções, colocando-se assim, no julgamento deste grupo, nos quatro Estados, como o mais importante dos objetivos a serem colimados pela escola de grau médio. Entre os homens, no Estado do Ceará este objetivo se coloca em segundo plano e em São Paulo divide a primazia com a "cultura geral". Entretanto, já no Rio Grande do Sul e Pará ocupa claramente o primeiro lugar reunindo cerca de um terço das opções.

Embora menos generalizada nos grupos masculinos do que nos femininos, e entre aqueles menos generalizada nos Estados de São Paulo e

Pará do que no Rio Grande do Sul e Ceará, tal ênfase no "aprimoramento do caráter" se mostra consistente com a filosofia expressa pela grande maioria dos professores em face de alternativas formuladas em termos mais gerais, referentes aos objetivos da "educação escolar", sem qualquer menção a tipo de escola ou idade do educando. Neste caso, porém, como se vê pelas alternativas abaixo reproduzidas, a opção colocou-se clara e um tanto drasticamente talvez entre uma educação orientada principalmente para a consecução de objetivos nacionais, especificamente de desenvolvimento econômico, de um lado, e uma educação preocupada exclusivamente com o indivíduo, de outro. Para isto se propôs ao professor o seguinte problema:

Com qual das seguintes afirmações o Sr. está mais de acordo? (Marque apenas uma.)

A educação escolar deve procurar contrabalançar as consequências maléficas, para o indivíduo e para a sociedade, que acompanham o desenvolvimento econômico.

A educação escolar deve ter como uma de suas principais metas o atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico do país.

A educação escolar deve visar, antes de mais nada, à formação integral do indivíduo; qualquer outro objetivo será secundário.

Como se verifica entre os professores secundários do Chile, a quem o

mesmo problema foi proposto,<sup>14</sup> os professores brasileiros optam pela preocupação exclusiva com o indivíduo. Isto apesar de se dividirem ou estarem longe de um consenso a respeito dos aspectos que, no desenvolvimento do indivíduo, devem ser de preferência atendidos, conforme mostram os dados anteriormente apresentados.

Os objetivos nacionais, ou mais precisamente, desenvolvimentistas, como se vê na Tabela XI, são enfatizados por um número muito pequeno de professores, convindo notar que esse número é, em geral, ainda menor entre as mulheres do que entre os homens. Entretanto, o grupo masculino do Rio Grande do Sul, que a este respeito se distancia um pouco dos congêneres dos demais Estados, parece ser tão pouco propenso a optar pela educação com ênfase em objetivos de desenvolvimento econômico quanto os grupos femininos em geral (entre estes não se verificam diferenças estatisticamente significativas).

De qualquer forma, porém, as diferenças, quer entre os professores masculinos e femininos, quer entre os Estados, são, na realidade, muito pequenas. Sob este aspecto, bem como no que se refere à importância atribuída à religião, o magistério secundário constitui um grupo bastan-

te homogêneo, cujos pontos de vista apresentam notável convergência, não só em âmbito estadual como também de Estado para Estado. Apesar das grandes distâncias que separam regiões geográfica e historicamente tão diferentes como as do Norte, Nordeste e Sul, negligenciáveis são as diferenças que se observam entre os grupos dos vários Estados.

Assim sendo, se o Brasil constitui de fato um "arquipélago cultural", como certos autores sugerem,<sup>15</sup> os professores secundários, por uma razão qualquer, fugiriam à regra, orientando-se mais ou menos pelos mesmos valores e alimentando praticamente os mesmos ideais de norte a sul do país. Isto não quer dizer que haja sempre um consenso ou que as técnicas de sondagem utilizadas foram inadequadas ou incapazes de qualquer discriminação. Como acima se verificou quando se focalizou, por exemplo, o problema da imagem ideal do homem, observam-se certas divergências; essas divergências, porém, já se manifestam em cada um dos grupos estaduais e as diferenças internas são maiores do que as interestaduais.

#### a. Opiniões e nível de escolaridade

A semelhança entre os Estados pode contudo parecer surpreendente, inclusive porque se sabe que o nível de escolaridade ou instrução formal do professorado varia de Estado para Estado. Na verdade, porém, conforme bem mostram os dados a seguir, ne-

<sup>14</sup> O consenso a respeito do assunto é ainda maior no Brasil do que no Chile, onde 70% dos professores secundários consultados "chose alternative "b", that the educator's chief responsibility is to the individual rather than to national economic needs and responsibilities". (K. H. Silvert and Frank Bonilla, *Education and the social Meaning of Development: A preliminary Statement*, New York: American Universities Field Staff, Inc., 1961 (mimeo) p. 79.

<sup>15</sup> Entre outros, vide IANNI, Octavio e CARDOSO, Fernando Henrique, "Exigências Educacionais do Processo de Industrialização" in IANNI, Octavio, *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil* (Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A.) 1963, p. 208.

nhuma relação consistente se pode perceber entre o nível de escolaridade atingido pelo professor e suas opiniões a respeito de questões presumivelmente importantes, tais como as focalizadas neste trabalho.

Mesmo quando há certa divergência, como a que, em âmbito estadual, se observa a respeito dos objetivos prioritários da escola destinada aos jovens de doze a dezoito anos, as variações não se explicam por diferenças no nível de instrução, conforme mostra a Tabela XII, onde se comparam os professores que têm apenas o curso médio — normal — com os que completaram um curso superior — faculdade de filosofia. Nessa tabela, onde se preveniu a interferência dos fatores sexo e localização (ou Estado), nenhuma diferença significativa se observa entre os dois grupos — menos instruídos e mais instruídos. (Omitiu-se a tabela referente aos professores do sexo masculino porque entre estes é pequeno o número dos diplomados por curso normal.)

Tampouco se registram diferenças significativas entre os dois grupos caracterizados à base do nível de escolaridade quando o aspecto focalizado é a ênfase atribuída à religião como princípio orientador da atividade docente. A proporção dos professores que concebe o magistério como uma atividade inteiramente independente do controle ou inspiração religiosa não é, pelo que sugere o teste do  $X^2$ , maior entre os diplomados por faculdade de filosofia do que entre os normalistas (Tabela XIII).

Admitindo-se, entretanto, que essas sejam atitudes relacionadas com valores profundamente arraigados que,

por serem talvez desenvolvidos muito cedo, no seio da família, sejam mais dificilmente influenciados pela experiência escolar, procurou-se focalizar um aspecto supostamente mais sujeito a modificações decorrentes da ampliação de conhecimentos, variável esta que, por definição, se relaciona com o nível de escolaridade. Assim, investigou-se a distribuição das opiniões referentes aos "fatores que dificultam o progresso de nosso país" sugerindo-se aos professores a série de cinco formulações abaixo produzidas:<sup>14</sup>

Grande parte da população não tem a devida noção das responsabilidades cívicas.

A ganância dos comerciantes e industriais.

A falta de responsabilidade dos líderes sindicais.

Os partidos políticos, que não orientam eficazmente os cidadãos.

Os proprietários agrícolas, que dificultam o desenvolvimento das zonas rurais.

Conforme se vê na Tabela XIV, onde se apresentam as percentagens referentes ao fator "mais importante", a este respeito também as variações interestaduais não são grandes; e, nos quatro Estados, a maior concentração é a de professores que condenam

<sup>14</sup> O problema foi apresentado aos professores da seguinte maneira: "Em sua opinião, quais, dentre os fatores seguintes, dificultam o progresso de nosso país? Assinale, por favor, os dois (APENAS DOIS) que o Sr. acha mais sérios ou prejudiciais. Faça um círculo em torno do número 1 para indicar o mais sério de todos; e em torno do número 2 para indicar o que vem em segundo lugar".

"grande parte da população" e que constituem cerca da metade ou mais dos vários subgrupos, masculinos ou femininos. A parcela restante se distribui, em proporções mais ou menos iguais, porém, sempre significativamente menores, entre os que apontam os comerciantes e industriais, os partidos políticos, os líderes sindicais e os proprietários agrícolas.

No Rio Grande do Sul, o recurso à culpa coletiva, sem alvo específico — "grande parte da população" — é mais generalizado entre as professoras do que entre os professores do sexo masculino; nos demais Estados, porém, a proporção dos que assim se manifestam é, pelo que indica o teste X<sup>2</sup>, a mesmo nos dois grupos — masculino e feminino. Já entre os que apontam uma categoria específica de responsáveis, verificam-se certas diferenças entre os sexos. Em três dos quatro Estados — São Paulo, Pará e Rio Grande do Sul — "a ganância dos comerciantes e industriais" é mais freqüentemente apontada pelos homens do que pelas mulheres; e neste último Estado certa diferença na mesma direção se verifica também entre as proporções referentes aos líderes sindicais e aos proprietários agrícolas, que são maiores entre os professores masculinos do que entre os femininos.

O importante, porém, nesta fase da análise, é notar que também a respeito dos "fatores que dificultam o progresso" as opiniões independem do nível de escolaridade. Conforme indica a Tabela XV, não há em geral diferenças significativas entre os professores diplomados por faculdade de filosofia e os que não apresentam outro diploma além do de curso normal. As exceções sugeridas pelas

proporções referentes à "falta de noção das responsabilidades cívicas" entre as professoras dos Estados do Ceará e Pará não são consistentes, pois, enquanto no Ceará êste fator é mais freqüentemente mencionado pelas diplomadas pela faculdade de filosofia, no Pará êste curso teria "efeito" inverso. Nos demais grupos femininos, bem como em qualquer dos grupos masculinos, não há diferenças significativas entre os professores com instrução superior e os que têm apenas curso de nível médio. Assim, a sugestão derivada do quadro geral apresentado pelas variações de opinião em torno do problema é a de que a êste respeito o fato de o professor ter atingido o nível de instrução superior nada significa. Neste caso, como nos casos em que a investigação incidiu em valores presumivelmente mais cedo consolidados, o nível de escolaridade, pelo que tudo indica, nada tem a ver com as convicções dos indivíduos ou, pelo menos, daqueles indivíduos que se encaminham para o magistério secundário. Convém seja feita esta qualificação, pois êsses indivíduos podem constituir uma categoria muito especial, particularmente aqueles que, sem um curso superior, chegam a exercer o magistério secundário. É concebível que, mesmo sem terem cursado uma faculdade de filosofia, tenham, através de caminhos informais, alcançado um horizonte mental equivalente ao dos que viveram as experiências da escola superior.

Teoricamente cabem, assim, duas interpretações alternativas para a inexistência de um padrão consistente de associação entre nível de escolaridade e manifestação de certos valores: 1) a de que a faculdade de filosofia é inútil; e 2) a de que os nor-

malistas que sem êsse curso chegam ao magistério secundário constituem um grupo muito especial, que foi capaz de compensar, de alguma maneira, a insuficiência de escolarização.

A esta altura, porém, convém passar ao exame das influências relacionadas com a origem do professor. Isto porque a investigação referente ao papel desempenhado pelos fatores ligados à posição social de sua família de origem trará elementos para uma melhor avaliação das interpretações acima formuladas.

#### b. Opiniões e origem social

Felizmente, do ponto de vista desta análise, embora esteja longe de reproduzir fielmente o perfil da sociedade ampla, o magistério secundário é, em matéria de filiação dos indivíduos que o compõem, suficientemente diversificado para permitir o tipo de investigação desejável. Conforme se verifica na Tabela XVI, onde o professor é classificado de acordo com o nível da ocupação ou ocupações que seu pai exerce ou exerceu durante a maior parte da vida, mais da metade do professorado provém dos estratos intermediário e inferior da classe média, constituídos preponderantemente de médios e pequenos comerciantes, funcionários públicos, empregados de escritório e pessoal de nível equivalente. A parcela restante se distribui, em proporções mais ou menos iguais, entre os filhos de trabalhadores manuais, de um lado, e os elementos provenientes do estrato superior da classe média alta, representado principalmente por profissionais liberais, diretores de

serviços públicos, gerentes de grandes companhias e proprietários de empresas industriais, comerciais e agrícolas de certo porte, de outro.<sup>17</sup>

Em que medida êsse perfil social do grupo que exerce o magistério explica as diferenças de atitudes e valores tais como se manifestam através dos estímulos utilizados?

Partindo-se do índice de religiosidade que, para os efeitos desta análise, foi definida em termos da frequência às práticas religiosas, verifica-se que entre os professores do sexo masculino a devoção religiosa tende a crescer à medida que se passa das origens mais altas às origens mais modestas. Entre as professoras, porém, não há

<sup>17</sup> A origem sócio-econômica foi determinada inicialmente em função de uma escala de sete posições, estabelecidas a partir da classificação utilizada por Hutchinson e seus colaboradores nos estudos de mobilidade social realizados em São Paulo (HUTCHINSON, Bertram, *Mobilidade e Trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, MEC, Rio, 1960). Dentre as modificações introduzidas no esquema empregado por êsse autor, convém ressaltar a que nos foi sugerida pelo trabalho de Gláucio Ary Dillon Soares — "Classes Sociais, Strata Sociais e as Eleições Presidenciais de 1960" (in *Sociologia*, vol. XXIII, n.º 3, 1961) e que consistiu em separar a "inspeção e supervisão direta de ocupações manuais" das "ocupações não-manuais de rotina".

Os quatro níveis apresentados na Tabela 20 representam um reagrupamento das sete categorias iniciais, feito em função não apenas de considerações de ordem teórica como, também, da distribuição observada.

Informações mais pormenorizadas a respeito da origem dos professores podem ser encontradas em Gouveia, *loc. cit.*

diferenças significativas entre as categorias caracterizadas à base da origem social, ou mais precisamente, as professoras originárias da camada média-alta são tão devotas quanto as provenientes de famílias de trabalhadores manuais, como se vê na Tabela XVII. (Para prevenir resultados espúrios decorrentes de diferenças que no Rio Grande do Sul se observam entre o magistério da Capital e o do Interior focalizam-se nesta tabela apenas os professores da Capital). Os dois fenômenos — a existência de certa associação entre origem social e assiduidade às práticas religiosas no caso dos professores masculinos e a ausência de qualquer diferença significativa no caso das professoras — se verificam tanto no Rio Grande do Sul quanto em São Paulo. No Ceará, porém, embora as percentagens sugiram que os homens provenientes da camada média-alta pareçam ser menos devotos do que os originários das camadas inferiores, a diferença, que indicaria a mesma tendência verificada nos Estados do Sul, não chega a ser estatisticamente significativa. Por outro lado, não há qualquer indício de que aquela tendência se verifique também no Pará.

Assim, diferenças relacionadas com a origem social se observam apenas entre os professores do sexo masculino e, mesmo entre estes, não se pode dizer que sejam igualmente sensíveis nos quatro Estados.

Ao mesmo tempo, no que se refere à importância atribuída à religião como princípio orientador da tarefa docente, nenhum padrão consistente de diferenças que pudessem ser impu- tadas à origem social se pode perceber, quer entre os professores mas-

culinos quer entre os femininos (Tabelas XVIII e XIX). Esta última tabela engloba, para todo o Estado do Rio Grande do Sul, os dados referentes ao professorado masculino, pois neste grupo, como acima se verificou, a importância atribuída a uma crença religiosa depende do tamanho da cidade.

Tampouco revelam as diferentes categorias variações significativas no que tange às opiniões a respeito das qualidades ideais do homem. Conforme se vê na Tabela XX, a frequência com que os vários atributos são mencionados não sugere qualquer associação com a origem do professor.

Contudo, se o comportamento e as crenças do professor na esfera da religião bem como sua imagem ideal do homem independem da posição social da família de que proveio, disto não decorre, necessariamente, que suas convicções a respeito dos objetivos da escola sejam independentes da trajetória que ele percorreu para chegar ao magistério secundário. É concebível que a escola signifique coisas diferentes para pessoas que se criaram em diferentes condições sociais. Tendo partido de pontos diversos, os diferentes grupos de professores — os que provieram de famílias bem situadas na escala sócio-econômica e os que ascenderam de condições mais modestas — terão provavelmente concepções diferentes a respeito das funções ideais da escola. Pode-se imaginar, por exemplo, que o preparo para uma ocupação constitua uma preocupação bem mais freqüente entre os filhos de trabalhadores manuais, que ascenderam na escala social através da qualificação profissional, do que para os profes-

sôres que se originaram de camadas mais altas. E, de maneira inversa, que estes, mais freqüentemente do que aqueles, possam cogitar de objetivos tais como a "cultura geral" e o "aprimoramento do caráter".

Tais previsões não encontram, porém, confirmação nas manifestações dos professores inquiridos, conforme se verifica da Tabela XXI. O grupo masculino do Pará seria o único a apresentar a situação prevista: isto, porém, apenas em relação à ênfase no "aprimoramento do caráter" que, de fato, decresce significativamente à medida que se passa das origens mais altas às mais modestas. No que respeita à preocupação com o preparo profissional, nesse Estado, como nos demais, não se verifica, quer entre os professores femininos, quer entre os masculinos, qualquer variação significativa entre as diferentes categorias.

Na verdade, nenhum padrão consistente de associação entre opiniões e origem social se pode depreender das percentagens referentes a este ou a qualquer dos objetivos sugeridos. Mesmo no que se refere ao "aprimoramento do caráter", se entre os professores masculinos do Pará a freqüência desta escolha é significativamente maior nas categorias mais altas do que nas baixas, já no grupo congênere do Rio Grande do Sul, embora as diferenças ao longo da escala social não sejam significativas, os professores de origem mais humilde são os que tendem mais freqüentemente a preocupar-se com este problema.

Assim, a indicação dos dados é a de que as diferenças de pontos de vista nada têm a ver com a origem sócio-econômica.

Isto à primeira vista pode causar estranheza. Dificilmente se poderia conceber que atitudes relativas a problemas tais como os aqui focalizados não fôsem marcadas pelas experiências a que o indivíduo esteve exposto em virtude de sua origem familiar.

Contudo, poder-se-ia ainda imaginar que as diferenças originais ou derivadas da origem familiar se tivessem nivelado no decorrer da vida escolar. Entretanto, nada indica que as experiências escolares sejam assim tão poderosas. Pelo menos, nenhum efeito significativo se pôde sentir em relação à faculdade de filosofia, como acima ficou demonstrado. Estamos, ao contrário, inclinados a crer que, de fato, diferenças relacionadas com a origem social já não existem quando os indivíduos ingressam no curso de formação profissional; isto embora não provenham todos de um mesmo estrato sócio-econômico.

Com isto admite-se, antes de mais nada, que o instrumento utilizado para a determinação da origem sócio-econômica tem certo poder de discriminação e que são válidas as categorias estabelecidas. O fundamento para este pressuposto encontra-se principalmente no fato de o mesmo instrumento ter apresentado resultados bastante plausíveis quando empregado em um estudo a respeito do trabalho remunerado entre estudantes dos vários ramos do ensino médio.<sup>15</sup>

Poder-se-ia contudo ponderar que talvez a origem não-manual devesse ser fracionada em dois e não em três estratos como foi feito, mas, de

<sup>15</sup> Esse estudo integra o projeto "Educação de Nível Médio e Estrutura Sócio-Econômica" mencionado em nota de rodapé no início deste trabalho e seus resultados serão futuramente divulgados.

qualquer forma, se a origem social tivesse, entre os professores, alguma relação com os fenômenos focalizados, pelo menos entre categorias extremas — média, alta e operária — variações de certa amplitude se registrariam.

A idéia é, assim, a de que os indivíduos que se encaminham para o magistério secundário constituem já de início, isto é, independentemente da faculdade de filosofia, um grupo bastante homogêneo, apesar da diversidade de origens. Essa hipótese fundamenta-se em noções de duas ordens.

Em primeiro lugar, em um país, como o Brasil, onde uma fração muito pequena da população atinge certo nível de escolaridade, essa fração tende a constituir-se preponderantemente de indivíduos originários de famílias mais favorecidas. Em tal situação, os indivíduos de origem mais modesta que conseguem atingir esse nível representam um grupo muito especial. Devem certamente colocar-se em certa posição em uma escala de aptidão intelectual, mas como a própria distribuição das aptidões intelectuais acompanha a hierarquização sócio-econômica,<sup>20</sup> o quadro se torna mais complexo e as causas se deslocam para o terreno das motivações,

<sup>20</sup> A relação entre coeficiente intelectual e nível sócio-econômico tem sido documentada em estudos realizados em vários países, inclusive no Brasil: Vide por exemplo: KENNETH, Eelles et al. *Intelligence and Cultural Differences* (Chicago: University of Chicago Press) 1951, FLOUD, Jean and HALSEY, A., "Intelligence, Social Class, and Selection for Secondary Schools", *British Journal of Sociology*, VIII (1957), 33-39. Henry Clay Lindgren and Hilda de Almeida Guedes. "Social Status, Intelligence, Educational Achievement among Elementary and Secondary Students in Brazil", *The Journal of Social Psychology*, 1963, 60, 9-14.

que explicariam tanto o coeficiente intelectual, tal como medido pelos instrumentos usuais, quanto o grau de resistência à rotina escolar e aos rituais de peneiramento.

A segunda noção se introduz aqui, justamente quando se trata de explicar a motivação. É a noção ou conceito de "grupo de referência".<sup>21</sup> No contexto desta análise, ou mais especificamente, no caso dos indivíduos de origem mais modesta que chegam ao magistério secundário, o conceito de "grupo de referência" nos ajuda a compreender tanto o fato de terem êles conseguido concluir pelo menos um curso médio de segundo ciclo quanto o fato de, em matéria de orientação geral de vida e filosofia de ação profissional, não se mostrarem diferentes dos colegas que provieram das camadas mais favorecidas. Embora sujeitos, em razão de sua origem familiar, a condições que sob certos critérios — econômicos, principalmente — se configuram como menos favorecidas, êses indivíduos, por uma razão qualquer,<sup>22</sup> teriam desde cedo se identi-

<sup>20</sup> O conceito de "Grupo de referência" tem recebido a atenção de vários sociólogos e psicólogos sociais. Vide, por exemplo, as perspectives", *American Journal of Sociology*, 1955, 60, 563, e MERTON, Robert K. "Contributions to the Theory of Reference Group Behavior", in *Social Theory and Social Structure* (The Free Press of Glencoe), 1963.

<sup>21</sup> KAHL, Joseph A., in "Educational and Occupational Aspirations of Common Man Boys", *Harvard Educational Review*, vol. XXIII, n.º 3, 1953, mostra como, na sociedade americana, certas pressões familiares podem levar estudantes de origem modesta a alimentar ideais educacionais e ocupacionais que não são comuns entre estudantes de igual nível sócio-econômico.

ficado com as classes mais altas, ou pelo menos com alguns de seus valores. Estas constituiriam, assim, o seu "grupo de referência", a pauta por que se orientariam. Tomando o rumo das classes mais altas e a elas aspirando elevar-se, conseguiram vencer os obstáculos que se antepõem à grande maioria dos que em iguais condições se originaram.

Admitindo-se essa explicação ter-se-ia também uma interpretação para a constatação anterior, referente à situação apresentada pelas duas categorias caracterizadas à base do nível de escolaridade — professores diplomados por faculdade de filosofia e professores que não completaram outro curso além do normal. Estes constituiriam um grupo especial, isto é, um grupo de indivíduos que não chegaram a cursar a faculdade de filosofia mas que, em matéria de orientação geral de vida, são fundamentalmente do mesmo estófo daqueles que se diplomaram por esse tipo de escola. Isto porque em um país com os níveis de escolarização tais como os que o Brasil apresenta, a seleção ocorrerá bem antes de o indivíduo completar um curso médio de segundo ciclo (no caso, o normal). Não fossem já, sob certos aspectos, semelhantes àqueles que prosseguiram para o curso superior, não teriam esses indivíduos "sobrevivido", como a grande maioria não "sobrevive", aos doze anos de rotina escolar que levam a um certificado de segundo ciclo.

### III — Conclusão

Duas preocupações nortearam este trabalho. Em primeiro lugar, reunir

elementos para um quadro geral das posições predominantes no professorado em seu conjunto. Em segundo, localizar divergências que pudessem indicar tendências à mudança.

Certas divergências foram registradas no decorrer da análise. Porém, a conclusão é a de que elas não se relacionam em geral nem com a origem do professor, nem com seu nível de instrução. Das características individuais focalizadas, o sexo foi a única que se manteve como linha divisória mais ou menos consistente, ora indicando a maior religiosidade das mulheres e o seu maior apego a padrões locais, ora apontando a sua maior propensão para uma escola com ênfase no "aprimoramento" individual.

Com base nestas constatações, podemos, tentativamente, formular as seguintes previsões:

- 1) uma simples elevação no nível de instrução do professorado não acarretará mudança significativa em suas atitudes;
- 2) igualmente é pouco provável que qualquer mudança ocorra em consequência de alterações nas fontes ou camadas sociais de recrutamento;<sup>21</sup>
- 3) entretanto, mudanças significativas poderão verificar-se em consequência do número crescente de elementos do sexo fe-

<sup>21</sup> Indicações de mudança nas fontes de recrutamento são apresentadas pela autora em "Desenvolvimento Econômico e Mudanças na Composição Social do Magistério de Nível Médio", *Sociologia*, Vol. 26, n.º 4, dez. 1964.

minino que está ingressando na carreira. É de prever-se, contudo, que as próprias mulheres se modifiquem, isto é, se tornem, no que se refere a certas atitudes, mais semelhantes a seus colegas do sexo masculino, como os dados referentes ao papel da urbanização, no Estado do Rio Grande do Sul, parecem indicar.

Na realidade, porém, no presente momento, mesmo as diferenças entre os sexos não são muito acentuadas e, no balanço final, ressaltam antes as semelhanças do que as divergências. E isto se observa não só em âmbito estadual mas, também, quando se comparam professores de diferentes Estados. A grande maioria, quer entre os homens, quer entre as mulheres, vê na religião uma fonte de inspiração ou orientação para a tarefa docente. Proporções ainda maiores resistem à idéia de uma educação escolar orientada principalmente em função das necessidades de desenvolvi-

mento econômico do país. Filhas de doutores ou filhos de operários, tenham ou não cursado a faculdade de filosofia, trabalham nos subúrbios industriais de São Paulo, na campanha sul-rio-grandense ou no sertão do Cariri, acreditam os professores que a escola "deve visar, antes de mais nada, à formação integral do indivíduo".

Uma questão, porém, aqui se coloca: até que ponto é essa uma opção consciente, fruto de amadurecido humanismo e até que ponto representa falta de sensibilidade às condições históricas ou, simplesmente, irrefletida adesão a "concepções pedagógicas que engrandecem, de maneira utópica, o poder dinâmico da educação formal"?<sup>23</sup>

<sup>23</sup> A expressão entre aspas é de autoria de Florestan Fernandes. Vide, deste autor, o ensaio "Os educadores e as exigências educacionais do presente", in *Educação e Sociedade no Brasil* (São Paulo: Dominus Editôra), 1966.

TABELA I  
Crescimento do Magistério Secundário

Expresso em números-índices

ANO	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
1943.....	100	100	100	100
1953.....	232	196	204	202
1962.....	600	322	598	383

FONTES: "O Ensino no Brasil" e "Sinopse Estatística do Ensino Médio" — (Rio: MEC — Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura).

TABELA II  
Composição Etária do Professorado Secundário

IDADE	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
	Menos de 30 anos.....	33,6	33,1	33,8
30 a 39 anos.....	38,5	37,7	38,9	31,8
40 ou mais anos.....	28,0	29,2	29,3	15,1
TOTAL.....	100,0 (566)	100,0 (321)	100,0 (222)	100,0 (132)

NOTA: Nesta tabela, bem como nas subseqüentes, os números entre parênteses representam os totais que serviram de base para o cálculo das percentagens. Nesses totais não se incluíram os "sem-resposta", cujo número não foi o mesmo em todas as questões.

FONTE: Os desta tabela bem como as das tabelas subseqüentes provêm do estudo por amostragem mencionado no texto.

TABELA III  
Nível de Instrução e Tempo de Magistério Secundário

(Percentagem com instrução superior)

ESTADO	TEMPO DE MAGISTÉRIO			
	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	Total
<i>Rio Grande do Sul</i>				
Professorado masculino.....	76,9 (139)	82,1 ( 62)	85,7 (42)	79,9 (243)
Professorado feminino.....	77,1 (205)	80,0 ( 50)	52,0 (25)	75,3 (280)
TOTAL.....	77,1 (344)	81,3 (112)	73,0 (67)	77,4 (523)
<i>São Paulo</i>				
Professorado masculino.....	66,2 ( 71)	60,0 ( 45)	60,0 (25)	63,1 (141)
Professorado feminino.....	67,7 ( 90)	75,0 ( 40)	36,7 (11)	67,3 (150)
TOTAL.....	67,0 (170)	67,3 ( 85)	52,8 (36)	65,4 (291)
<i>Ceará</i>				
Professorado masculino.....	62,7 ( 81)	88,8 ( 27)	95,7 (23)	73,2 (131)
Professorado feminino.....	21,1 ( 52)	47,0 ( 17)	* ( 6)	26,6 ( 75)
TOTAL.....	45,9 (133)	72,5 ( 44)	79,4 (29)	56,3 (206)
<i>Pará</i>				
Professorado masculino.....	57,3 ( 56)	83,3 (12)	* ( 3)	69,6 ( 71)
Professorado feminino.....	44,5 ( 36)	( 8)	* ( 5)	40,8 ( 49)
TOTAL.....	52,3 ( 92)	65,0 ( 20)	* ( 8)	52,5 (120)

\* Não se calculou a percentagem por ser o total inferior a dez.

TABELA IV  
Crença Religiosa

ESTADO	PERCENTAGEM QUE NÃO TEM UMA CRENÇA RELIGIOSA	
	Professorado masculino	Professorado feminino
Rio Grande do Sul.....	5,9 (253)	2,6 (304)
São Paulo.....	6,7 (149)	2,0 (164)
Ceará.....	7,5 (133)	0,0 ( 80)
Pará.....	1,4 ( 72)	1,8 ( 55)]

TABELA V  
Frequência a Atos Religiosos

Percentagem de professores que participa "regularmente" ou "procura participar sempre" de atos religiosos

ESTADO	Professorado masculino	Professorado feminino
Rio Grande do Sul.....	61,3 (253)	65,1 (304)
São Paulo.....	55,7 (149)	66,5 (164)
Ceará.....	55,8 (133)	83,0 ( 80)
Pará.....	54,2 ( 72)	83,7 ( 55)

TABELA VI  
Frequência a Atos Religiosos entre Professores da Capital e do Interior  
Rio Grande do Sul

Percentagem que participa "regularmente" ou "procura participar sempre" de atos religiosos

LOCALIZAÇÃO	Professorado masculino	Professorado feminino
Capital.....	57,0 (100)	48,6 (101)
Interior.....	64,1 (153)	73,5 (203)

TABELA VII  
Secularização da Atividade Docente

Percentagem que atribui à religião o grau de importância especificado

ESTADO	PROFESSORADO MASCULINO				
	Imprescindível	Ajuda	Não importa	Dificulta ou Impede	Total (100,0)
Rio Grande do Sul .....	43,3	39,1	14,2	3,4	(233)
São Paulo .....	37,4	36,7	25,3	0,6	(150)
Ceará .....	38,9	37,4	21,4	2,3	(131)
Pará .....	45,3	35,7	10,7	—	( 75)

ESTADO	PROFESSORADO FEMININO				
	Imprescindível	Ajuda	Não importa	Dificulta ou Impede	Total (100,0)
Rio Grande do Sul .....	53,8	30,9	14,3	1,0	(288)
São Paulo .....	37,7	39,5	21,6	1,2	(167)
Ceará .....	43,8	38,7	15,0	2,5	( 89)
Pará .....	53,6	35,7	10,7	—	( 57)

TABELA VIII  
Urbanização e Importância Atribuída à Religião

Percentagem que considera uma crença religiosa "imprescindível" ao bom desempenho de atividade docente

LOCALIZAÇÃO	RIO GRANDE DO SUL	
	Professorado masculino	Professorado feminino
Capital .....	43,7 (96)	38,6 (101)
Cidades grandes .....	47,6 (61)	53,9 ( 91)
Cidades médias .....	43,9 (82)	67,1 ( 91)
Cidades pequenas .....	63,6 (11)	89,9 ( 21)

TABELA IX  
Ideias a Respeito do Homem

(Percentagem que considerou o atributo especificado o mais importante)

ATRIBUTO	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
	PROFESSORES MASCULINOS			
Ser bom cidadão .....	29,6	38,7	51,6	47,9
Ser bom pai (ou mãe) de família .....	39,2	27,5	10,7	21,6
Ser cumpridor dos deveres religiosos .....	22,3	14,3	14,6	14,9
Ser competente na profissão .....	9,7	13,4	22,1	16,2
Ser pessoa culta .....	1,8	7,6	7,6	3,0
TOTAL .....	100,0 (223)	100,0 (142)	100,0 (124)	100,0 (69)
	PROFESSORES FEMININOS			
Ser bom cidadão .....	40,5	36,2	46,2	43,5
Ser bom pai (ou mãe) de família .....	38,3	35,5	21,3	15,7
Ser cumpridor dos deveres religiosos .....	15,7	15,0	23,0	23,9
Ser competente na profissão .....	0,1	9,4	9,5	20,4
Ser pessoa culta .....	1,8	6,6	2,7	6,1
TOTAL .....	100,0 (282)	100,0 (152)	100,0 ( 76)	100,0 ( 53)

TABELA X

## Principal Objetivo da Escola de Grau Médio

Percentagem que apontou o objetivo especificado				
	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
PROFESSORES MASCULINOS				
Aprimorar o caráter.....	37,7	20,0	17,6	35,8
Desenvolver a noção das responsabilidades cívicas.....	21,3	15,0	23,6	21,5
Dar boa cultura geral.....	16,0	28,6	22,7	18,6
Preparar para uma ocupação.....	12,9	12,1	16,8	11,4
Desenvolver a capacidade de raciocínio.....	5,3	11,4	6,7	1,4
Preparar para a universidade.....	6,7	12,9	7,6	11,4
TOTAL.....	100,0 (225)	100,0 (140)	100,0 (119)	100,0 (70)
PROFESSORES FEMININOS				
Aprimorar o caráter.....	48,7	42,0	48,6	46,9
Desenvolver a noção das responsabilidades cívicas.....	13,6	12,7	21,8	8,5
Dar boa cultura geral.....	18,3	21,7	9,0	27,8
Preparar para uma ocupação.....	11,1	8,9	11,5	6,3
Desenvolver a capacidade de raciocínio.....	5,0	8,9	6,4	2,1
Preparar para a universidade.....	3,2	5,7	2,6	8,5
TOTAL.....	100,0 (279)	100,0 (157)	100,0 ( 78)	100,0 (47)

TABELA XI

## Educação e Desenvolvimento Econômico

Percentagem que optou pela formulação especificada				
OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
PROFESSORES MASCULINOS				
A educação escolar deve procurar contrabalançar as conseqüências malféticas que acompanham o desenvolvimento econômico.....	2,6	4,6	5,8	5,6
A educação escolar deve atender principalmente às necessidades do desenvolvimento econômico do país.....	5,2	11,8	11,5	13,8
A educação escolar deve visar, antes de mais nada, à formação integral do indivíduo; qualquer outro objetivo será secundário.....	92,2	83,6	82,7	80,6
TOTAL.....	100,0 (230)	100,0 (152)	100,0 (139)	100,0 (72)
PROFESSORES FEMININOS				
A educação escolar deve procurar contrabalançar as conseqüências malféticas que acompanham o desenvolvimento econômico.....	3,8	7,1	4,9	7,5
A educação escolar deve atender principalmente às necessidades do desenvolvimento econômico do país.....	2,8	2,4	8,5	9,4
A educação escolar deve visar, antes de mais nada, à formação integral do indivíduo; qualquer outro objetivo será secundário.....	93,4	90,4	86,6	83,1
TOTAL.....	100,0 (286)	100,0 (168)	100,0 ( 82)	100,0 (63)

TABELA XII

Nível de Instrução e Opinião a Respeito dos Objetivos  
da Escola de Grau Médio

Professôres femininos							
(Porcentagem que deu prioridade ao objetivo especificado)							
CURSO COMPLETO DE NÍVEL MAIS ALTO	OBJETIVO						Total 100,0
	Aprimorar o caráter	Desen- volver a noção das responsabi- lidades cívicas	Dar boa cultura geral	Preparar para uma ocupaço	Desen- volver a capa- cidade de racio- cínio	Preparar para a universi- dade	
RIO GRANDE DO SUL							
Escola Normal	49,0	14,9	23,4	8,5	2,1	2,1	47
Faculdade de Filosofia	49,4	13,8	17,6	9,7	6,8	2,8	176
SÃO PAULO							
Escola Normal	47,5	15,0	15,0	15,0	2,5	5,0	40
Faculdade de Filosofia	37,8	13,3	21,1	8,9	13,3	5,6	90
CEARÁ							
Escola Normal	51,0	20,4	6,1	14,3	4,1	4,1	49
Faculdade de Filosofia	43,8	25,0	12,5	6,2	12,5	—	16
PARÁ							
Escola Normal	47,3	5,3	36,8	5,3	5,3	5,3	19
Faculdade de Filosofia	50,0	14,3	28,6	—	—	7,1	14

NOTA: As somas das duas categorias de instrução não fazem os totais que aparecem em outras tabelas porque nesta tabela não se incluíram as professoras diplomadas por outros tipos de escola.

TABELA XIII

Nível de Instrução e Importância Atribuída à Religião

Professôres femininos						
(Porcentagem que atribuiu à religião o grau de importância especificado)						
ESTADO	Curso completo de nível mais alto	GRAU DE IMPORTÂNCIA				Total (100,0)
		Impres- cindível	Ajuda	Não importa	Dificulta ou impede	
RIO GRANDE DO SUL	Escola Normal	58,0	32,0	10,0	—	50
	Faculdade de Filosofia	50,8	31,4	16,2	1,6	—
SÃO PAULO	Escola Normal	47,5	42,5	10,0	—	40
	Faculdade de Filosofia	34,0	39,3	24,5	2,2	94
CEARÁ	Escola Normal	38,8	42,9	16,3	2,0	49
	Faculdade de Filosofia	61,7	23,5	11,8	—	17
PARÁ	Escola Normal	68,2	27,3	4,5	—	22
	Faculdade de Filosofia	42,9	50,0	7,1	—	14

NOTA: As somas das duas categorias de instrução não fazem os totais que aparecem em outras tabelas porque nesta tabela não se incluíram as professoras diplomadas por outros tipos de escolas.

FONTE: Sample survey data.

TABELA XIV

Opinião a Respeito dos Fatores que Dificultam o Progresso

Percentagem que considerou o fator especificado o mais importante				
FATOR QUE DIFICULTA O PROGRESSO	ESTADO			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
	PROFESSORADO MASCULINO			
Grande parte da população não tem a devida noção das responsabilidades cívicas	45,2	59,6	63,0	52,9
A ganância dos comerciantes e industriais	17,4	17,0	13,4	22,9
Os partidos políticos, que não orientam eficazmente os cidadãos	12,9	12,0	13,4	18,6
A falta de responsabilidade dos líderes sindicais	15,0	6,4	3,9	2,8
Os proprietários agrícolas que dificultam o desenvolvimento das zonas rurais	8,9	5,0	6,3	2,8
TOTAL	100,0 (224)	100,0 (111)	100,0 (127)	100,0 (70)
	PROFESSORADO FEMININO			
Grande parte da população não tem a devida noção das responsabilidades cívicas	70,4	67,5	58,8	67,3
A ganância dos comerciantes e industriais	11,0	6,2	17,5	8,2
Os partidos políticos, que não orientam eficazmente os cidadãos	9,0	13,1	13,8	12,2
A falta de responsabilidade dos líderes sindicais	5,9	9,4	8,8	8,2
Os proprietários agrícolas que dificultam o desenvolvimento das zonas rurais	3,7	3,8	1,1	4,1
TOTAL	100,0 (290)	100,0 (160)	100,0 (80)	100,0 (49)

TABELA XV

Nível de Instrução e Opinião a Respeito dos Fatores que Dificultam o Progresso

Professores femininos (Percentagem que considerou o fator especificado o mais importante)						
CURSO COMPLETO DE NÍVEL MAIS ALTO	Grande parte da população não tem a devida noção das responsabilidades cívicas	A ganância dos comerciantes e industriais	Os partidos políticos, que não orientam eficazmente os cidadãos	A falta de responsabilidade dos líderes sindicais	Os proprietários agrícolas que dificultam o desenvolvimento das zonas rurais	Total (100,0)
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>						
Escola Normal	67,3	6,1	12,3	12,3	2,0	49
Faculdade de Filosofia	70,7	12,7	6,6	5,0	5,0	181
<b>SÃO PAULO</b>						
Escola Normal	64,9	5,4	18,9	10,8	—	37
Faculdade de Filosofia	74,4	5,6	4,4	10,0	—	90
<b>CEARÁ</b>						
Escola Normal	49,0	14,3	20,4	14,3	2,0	49
Faculdade de Filosofia	81,3	12,5	6,2	—	—	16
<b>PARÁ</b>						
Escola Normal	90,4	4,8	—	—	4,8	21
Faculdade de Filosofia	28,6	14,3	35,7	14,3	7,1	14

NOTA: As somas das duas categorias de instrução não perfazem os totais que aparecem em outras tabelas porque nesta tabela não se incluíram as professoras diplomadas por outros tipos de escola.

TABELA XVI  
Origem Sócio-Econômica

(Percentagem de professores que se inclui na categoria especificada)				
CAMADA SOCIAL DE ORIGEM	ESTADO			
	São Paulo	Rio Grande do Sul	Ceará	Pará
Média-alta	23,2	21,5	13,5	15,9
Média-intermediária	31,1	29,7	35,5	28,1
Média-inferior	26,3	29,5	39,8	40,2
Operária	17,8	19,3	11,3	17,8
TOTAL	100,0 (289)	100,0 (502)	100,0 (186)	100,0 (107)

TABELA XVII  
Origem Sócio-Econômica e Freqüência a Atos Religiosos

(Percentagem que participa "regularmente" ou "procura participar sempre" de atos religiosos)				
CAMADA SOCIAL DE ORIGEM	CAPITAL			
	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
PROFESSORES MASCULINOS				
Média-alta	31,3 (16)	44,4 (9)	25,0 (12)	60,0 (10)
Média-intermediária	61,9 (21)	55,5 (18)	57,6 (33)	61,5 (13)
Média-inferior	52,0 (25)	75,0 (18)	51,1 (47)	52,2 (23)
Operária	73,0 (30)	81,9 (11)	50,0 (12)	25,0 (12)
PROFESSORES FEMININOS				
Média-alta	53,0 (34)	66,7 (21)	• (6)	• (5)
Média-intermediária	47,0 (34)	43,5 (23)	87,5 (14)	60,0 (10)
Média-inferior	41,2 (17)	43,8 (16)	72,7 (8)	88,2 (17)
Operária	50,0 (8)	• (2)	• (3)	• (5)

\* Não se calculou a percentagem por ser o total muito pequeno.

TABELA XVIII  
Origem Sócio-Econômica e Importância Atribuída à Religião — Capitais

Percentagem que considerou uma crença religiosa importante — "imprescindível" ou "ajuda" — para o bom desempenho da atividade docente				
CAMADA SOCIAL DE ORIGEM	CAPITAL			
	Pôrto Alegre	São Paulo	Fortaleza	Belém
PROFESSORES MASCULINOS				
Média-alta	66,3 (16)	77,7 (9)	25,0 (12)	50,0 (10)
Média-intermediária	71,4 (21)	72,3 (18)	44,1 (34)	61,3 (14)
Média-inferior	80,0 (25)	81,3 (16)	32,0 (47)	30,5 (23)
Operária	79,9 (30)	72,7 (11)	8,3 (12)	16,7 (12)
PROFESSORES FEMININOS				
Média-alta	64,7 (34)	81,9 (22)	• (6)	• (5)
Média-intermediária	67,6 (34)	69,0 (23)	31,3 (18)	30,0 (10)
Média-inferior	82,3 (17)	08,8 (16)	45,5 (11)	41,2 (17)
Operária	• (8)	• (2)	• (3)	• (5)

\* Não se computa a percentagem por ser o total muito pequeno.

TABELA XIX

Origem Sócio-Econômica e Importância Atribuída à Religião — Estado do Rio Grande do Sul

CAMADA SOCIAL DE ORIGEM		PROFESSORES MASCULINOS
Média-alta		11,7 (36)
Média-intermediária		27,9 (61)
Média-inferior		57,2 (75)
Operária		42,2 (52)

TABELA XX

Origem Sócio-Econômica e Concepção a Respeito das Qualidades Ideais do Homem

Rio Grande do Sul — Professorado masculino						
CAMADA SOCIAL DE ORIGEM	QUALIDADE					
	Bom cidadão	Bom pai (ou mãe) de família	Cumpridor dos deveres religiosos	Competente na profissão	Pessoa culta	Total (100,0)
Média-alta	21,0	21,0	21,0	16,0	21,0	19
Média-intermediária	37,1	28,6	5,7	20,0	8,6	35
Média-inferior	50,0	21,9	15,7	9,4	3,0	32
Operária	35,0	25,0	20,0	10,0	10,0	40

TABELA XXI

Origem Sócio-Econômica e Opinião a Respeito dos Objetivos da Escola Média

Percentagem que considerou o objetivo especificado o mais importante							
CAMADA SOCIAL DE ORIGEM	Aprimorar o caráter	Desenvolver a noção das responsabilidades cívicas	Dar boa cultura geral	Preparar para uma ocupação	Desenvolver a capacidade de raciocínio	Preparar para a universidade	Total (100,0)
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>							
Média-alta	30,3	18,2	12,1	15,1	6,1	18,2	33
Média Intermediária	25,0	25,0	17,3	15,4	13,5	3,8	52
Média-inferior	43,2	16,4	22,4	8,9	3,0	8,9	67
Operária	47,9	20,8	12,5	12,5	2,1	4,2	48
<b>SÃO PAULO</b>							
Média-alta	27,8	5,6	50,0	5,6	—	11,1	18
Média Intermediária	15,8	21,0	21,0	10,5	13,2	18,4	38
Média-inferior	27,6	21,0	20,7	6,9	10,4	10,3	29
Operária	11,4	11,4	37,8	11,4	14,3	14,3	35
<b>CEARÁ</b>							
Média-alta	—	35,7	28,6	14,3	14,3	7,1	14
Média Intermediária	16,1	32,3	19,1	9,7	6,4	16,1	31
Média-inferior	15,2	26,1	26,1	21,7	6,5	4,3	46
Operária	27,3	36,4	9,1	—	—	9,1	11
<b>PARÁ</b>							
Média-alta	70,0	20,0	—	—	—	10,0	10
Média Intermediária	53,8	7,7	15,4	7,7	—	15,4	13
Média-inferior	27,3	13,7	27,3	22,7	—	9,1	22
Operária	27,3	45,5	—	9,1	9,1	9,1	11

## I — Status profissional

O grupo profissional que tem a seu cargo a docência do ensino médio no Brasil teria crescido de 1955 a 1962, com a seguinte progressão, segundo dados do Serviço de Estatística de Educação e Cultura, que informa tratar-se de *pesoas físicas*. Os dados dêsse serviço, posteriores a 1962, tratam apenas de funções docentes exercidas e não de *pesoas físicas*.

### *Pessoas físicas na docência do ensino médio no Brasil*

Ano	Números absolutos	Crescimento percentual (%)
1955 ...	47 563	100
1956 ...	51 881	109
1957 ...	57 522	121
1959 ...	67 214	141
1960 ...	72 984	153
1961 ...	78 801	166
1962 ...	83 075	174

Nesse período, o ensino médio no Brasil teria crescido nos seguintes termos, segundo dados da mesma fonte:

### *Crescimento da matrícula inicial do ensino médio no Brasil*

Ano	Números absolutos	Crescimento percentual (%)
1955 ...	732 734	100
1956 ...	789 839	107,7
1957 ...	858 566	117,1
1959 ...	1 008 482	137,6
1960 ...	1 110 624	151,5
1961 ...	1 252 769	170,9
1962 ...	1 376 554	187,8

Como se vê, a progressão de crescimento das matrículas no ensino médio foi maior do que a dos quadros docentes e a relação global professor-aluno, no ensino médio, teve a seguinte evolução:

\* Este trabalho serviu como subsídio à elaboração do documento brasileiro à Conferência Intergovernamental Especial sobre a "Condição do Pessoal Docente", pro-

movida pela Unesco, de 13 de setembro a 5 de outubro de 1966, em Paris.

\*\* Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

*Relação global docente-discente no ensino médio no Brasil*

Ano	Relação docente-discente
1955 ....	15,4
1956 ....	15,2
1957 ....	14,9
1958 ....	15
1959 ....	15
1960 ....	15,2
1961 ....	15,8
1962 ....	16,5

Na consideração dessa relação não se deve perder de vista dois aspectos importantes, no sentido de prevenir equívocos de interpretação:

- a) a relação global docente-discente apenas fornece uma macroconfiguração da situação geral, dentro da qual há casos de extrema diversificação, conforme os ramos de ensino, ciclos do mesmo, localização e caracterização dos estabelecimentos (classes super e sublotadas);
- b) não se pode assumir a responsabilidade de afirmar que, rigorosamente, os totais arrolados como sendo de pessoas físicas, não envolvam casos de duplicação ou multiplicação, através do exercício de várias funções docentes por um mesmo professor.

De qualquer modo, é inequívoco que esse grupo profissional de professores do ensino médio, exercendo o magistério, seja como atividade exclusiva (maioria dos casos), ou como atividade básica (alguns casos) ou como atividade subsidiária (casos excepcionais), vem apresentando no Brasil três tendências essenciais, de certo modo universais:

- a) ponderável crescimento quantitativo;

b) profissionalização específica;

c) feminilização da docência.

Quanto ao item *a*, os dados anteriormente expostos provam-no exuberantemente.

Quanto à docência no ensino médio como atividade crescentemente feminina e decrescentemente masculina, os dados a seguir expostos demonstram essa tendência.

Não sendo os dados a esse respeito à base de *pessoas físicas*, temos que nos valer das *docências* exercidas no ensino médio por homens e mulheres, segundo a mesma fonte que vimos citando (SEEC):

*Docência por sexo, no ensino médio brasileiro*

ano	docência números absolutos	
	masculina	feminina
1955 ...	38 790	26 663
1963 ...	64 854	55 716
	índice percentual do total	
	masculino	feminino
1955 .....	59,3%	40,7%
1963 .....	52,8%	46,2%

Quanto ao fato da profissionalização especializada desse magistério, trata-se de tendência recente, assinalada sobretudo nas áreas desenvolvidas do país e que difere substancialmente daquela assinalada em passado não remoto.

Assim é que, em estudo sobre a educação secundária no Brasil, apresentado pelo autor deste estudo ao Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em janeiro de 1955 em Santiago do Chile, sob os

auspícios da Organização dos Estados Americanos, se assinalava:

"O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma".

Feitas essas considerações gerais, com o propósito de colocar as dimensões e características macroscópicas do desenvolvimento desse grupo profissional no Brasil, passemos à análise dos aspectos essenciais da Formação e Aperfeiçoamento profissional recebidos pelos docentes do ensino secundário, industrial e comercial integrantes do ensino médio.

## Ensino Secundário

*Formação regular da docência* — A formação legal, regular, do professorado secundário no Brasil está a cargo das faculdades de filosofia, ciências e letras, estabelecimentos de ensino superior, integrados ou não em Universidades.

Assim é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina:

"Artigo 59 — A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica.

Artigo 60 — O provimento em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio, será feito por meio de concurso de títulos e provas.

Artigo 61 — O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados nos órgãos competentes".

Como se vê, nesses três incisos legais se prescrevem:

- a) a formação regular do professor secundário pelas faculdades de filosofia;
- b) o provimento da docência nos estabelecimentos públicos de ensino secundário, por concurso de títulos e provas;
- c) o exercício do magistério secundário público e privado, dependendo de registro prévio no órgão competente, no caso a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Como se vê, não há exigência de concurso para o provimento na docência nos estabelecimentos particulares de ensino médio; apenas se exige o registro.

*As faculdades de filosofia, ciências e letras e a formação dos professores secundários* — Segundo a legislação que instituiu as faculdades de filosofia, ciências e letras, teriam elas como objetivos precípuos:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino.

Assim, nos objetivos ambiciosos dessas faculdades estavam os do preparo de pesquisadores, de professores, de técnicos, de eruditos, como expressões da cultura.

Sua expansão foi grandemente acelerada, ao ponto de crescerem da primeira escola criada em 1933, a 22 em 1949, 32 em 1953, 92 em 1965, deslocando também a ordem tradicional das matrículas no ensino superior, das quais assumiram a liderança, conforme se evidencia pelos dados expostos a seguir, relativos às matrículas no ensino superior, no Brasil, em 1964, nos cinco principais ramos de ensino, por ordem decrescente de matrículas:

Filosofia ...	32 396
Direito .....	30 774
Engenharia ..	20 293
Economia ...	14 360
Medicina ...	14 183

*A preparação para a docência secundária* — Em que pêssem diferenças existentes na organização didática das faculdades de filosofia do país, tomamos como ponto de referência importante a estrutura *original* da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual moldou a organização de um grande número de faculdades de filosofia do Brasil, por largo tempo.

De acôrdo com o "Guia de Ingresso na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, 1954", a organização didática dessa Faculdade "compreende cinco seções fundamentais, subdivididas em doze cursos de Formação, com a duração de qua-

tro anos de estudo, com exceção do de jornalismo que é de três anos:

- 1 — Curso de Filosofia
- 2 — Curso de Matemática
- 3 — Curso de Física
- 4 — Curso de Química
- 5 — Curso de História Natural
- 6 — Curso de Geografia e História
- 7 — Curso de Ciências Sociais
- 8 — Curso de Letras Clássicas
- 9 — Curso de Letras Neolatinas
- 10 — Curso de Letras Anglo-Germânicas
- 11 — Curso de Pedagogia
- 12 — Curso de Jornalismo

"Na quarta série de qualquer dos cursos de formação, além das cadeiras obrigatórias constantes dos currículos respectivos, o aluno escolherá duas ou três disciplinas eletivas, dependendo a escolha de aprovação pelo departamento correspondente ao curso em que o aluno estiver matriculado".

Os alunos que, nesses termos, concluírem a quarta série, receberão o diploma de "bacharel" no curso correspondente; os que se destinarem ao exercício do magistério secundário cursarão uma quarta série especial, constituída de uma parte geral, comum a todos os cursos e de mais duas disciplinas de própria especialidade ou uma delas de caráter pedagógico, recebendo no final do curso o diploma de "licenciado".

A parte geral acima mencionada consta das seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos de Educação; Didática Geral e Especial.

Além destas disciplinas, os alunos devem obrigatoriamente freqüentar conferências ou seminários sobre análise dos programas de ensino secundário das especialidades do magistério por eles escolhida.

O ensino da Didática Geral e Aplicada obrigará os alunos à prática de ensino em classes de ensino secundário.

*A Prática de Ensino* — Os colégios de aplicação são escolas secundárias que funcionam integrando as faculdades de filosofia como os hospitais de clínica integram as faculdades de medicina: para propiciar o treinamento profissional.

Visam a proporcionar a integração profissional dos futuros professores licenciados.

*Formas de "emergência" no provimento da docência secundária brasileira* — As referências anteriormente feitas não caracterizam a situação prevalente no provimento atual da docência secundária brasileira. Definem o que foi colocado como situação a atingir, mas que longe está ainda de ser totalmente atingida, ou mesmo de constituir a maioria de situações existentes.

Não se conta ainda com estudos sistemáticos sobre o que vem sendo a presença do licenciado por faculdade de filosofia na docência secundária no país, ainda que seja essa uma presença crescente, sobretudo nas áreas desenvolvidas.

Em termos globais, há estimativas de que essa presença anda em torno a 30% do total dos quadros docentes ora em atuação.

Alguns estudos feitos em Estados do país a vários ensejos, acentuam a disparidade dessa presença.

Assim é que, em trabalho feito em 1955, pelo autor deste estudo,\* relativo ao Estado do Rio de Janeiro, que é um Estado médio no Brasil em matéria de desenvolvimento, numa amostra de 1377 professores de escolas públicas e privadas, apenas *oito por cento* eram formados por faculdade de filosofia.

Em estudos mais recentes, já podem ser assinalados dados como os seguintes: na Guanabara, Estado desenvolvido, em 1963, em pesquisa feita por Mariângela Teles Capistrano,\*\* do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, abrangendo a ponderável parcela de 2192 professores de escolas públicas e privadas, registrou-se nesse grupo de professores a presença de 75,5% de licenciados por faculdade de filosofia.

De acordo com dados da Diretoria do Ensino Secundário do MEC, "as faculdades de filosofia não estão em condições de suprir as necessidades de professores. Em 1960, definitivamente registrados na Diretoria do Ensino Secundário encontravam-se 20.312 dos quais somente 5.395 (26,5%) licenciados. A progressão dos índices de conclusão de curso de 1956 (1.380 licenciados) a 1961 (3.011) não faz prever no quin-

\* *O Sistema Educacional Fluminense* — Uma tentativa de interpretação e crítica — Publicação n.º 6 da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) 1955.

\*\* CAPRISTANO, Mariângela Teles — *Aspectos da formação profissional no magistério secundário da Guanabara* — 1966 DEPE — CBPE.

qüênio 1962-1966, a produção de muito mais de 20.000 licenciados. Dêstes, nem todos estarão no ensino. Os cursos das faculdades de filosofia são, para alguns, complemento de formação geral. Outros licenciados orientam-se para o ensino superior, a pesquisa, ou se dedicam a ocupações que oferecem maior remuneração que o magistério".

Para que se veja o que é a desproporção entre a licenciatura por faculdade de filosofia e o exercício da docência secundária, basta que se assinale que até 1960 eram 41.033 os diplomados por faculdade de filosofia contra um registro de apenas 5.395 para o exercício da docência secundária.

Em verdade, com o predomínio da clientela feminina em seus quadros discentes, os alunos das faculdades de filosofia muitas vezes as buscam com objetivos mais culturais do que profissionais.

Assim, houve necessidade imperiosa de prover a docência com um magistério de *emergência*, recrutado, a partir de 1946, por intermédio dos chamados *exames de suficiência*, que asseguram aos candidatos nêles habilitados obterem o indispensável "certificado de registro" *para lecionar nas regiões onde houver falta de diplomados por faculdade de filosofia*.

De 1946 a 1955, apenas 520 professores, provindos dos exames de suficiência, obtiveram registro para exercício de docência secundária. A esse tempo, os "exames de suficiência" eram realizados pelas faculdades de filosofia.

De 1955 a 1960, a competência para realização desses exames passou a ser

(Lei 2.430, de fevereiro de 1955) do Ministério da Educação e Cultura, que a exercia pela Diretoria do Ensino Secundário, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

Essa Campanha não só estendeu ao máximo esse processo de recrutamento docente pelo país, como também ofereceu cursos preparatórios a êsses exames.

Assim é que, de 1955 a 1960, inscreveram-se nesses cursos da CADES, 18 815 candidatos, dos quais 7.506 foram aproveitados para os fins visados.

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a competência para a realização dos exames de suficiência passou a ser das faculdades de filosofia oficiais, indicados pelo Conselho Federal de Educação.

Diante dessa disposição legal, a Diretoria do Ensino Secundário passou a limitar a sua ação, no tocante a "exames de suficiência", à preparação de candidatos, mediante cursos, que, a partir de 1965, teriam esquematização assim prevista:

- a) cursos intensivos de férias, com orientação supervisionada da atividade letiva dos candidatos a lecionar;
- b) cursos de um semestre ou dois semestres em convênio com faculdades de filosofia ou diretamente organizados pela Diretoria do Ensino Secundário.

Seriam concedidas bolsas-de-estudo aos candidatos referidos no item *b*.

Pode ser prevista a realização:

- a) de 10 cursos, de um semestre cada, com freqüência de 100 candidatos por curso, totalizando 100 e compreendendo as disciplinas obrigatórias do ginásio e mais: uma língua viva estrangeira, organização social e política brasileira e desenho;
- b) 20 a 30 cursos de férias.

Admitindo-se que se inscrevam nos cursos, de janeiro a julho de 1965, 6.000 candidatos e que 60% sejam aproveitados nos primeiros exames de suficiência, teremos no início do ano letivo de 1966, 3.600 professores das 5 disciplinas fundamentais do ginásio, os quais somados aos 1.000 provenientes dos cursos de um semestre, totalizariam 4.600.

Pela transcrição desses textos pode-se sentir o que representa e representará ainda de ponderável por algum tempo essa forma dita de *emergência* dos "exames de suficiência" para o acesso à docência secundária no país.

*Formas de provimento na docência secundária no país* — Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreva (artigo 60): "O provimento em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por concurso de títulos e provas", não se pode afirmar que o cumprimento dessa exigência funcione invariavelmente. Para a conquista de cátedras em grandes estabelecimentos públicos essa exigência legal funciona. Mas as cátedras são em número reduzido no quadro das docências existentes nesses estabelecimentos e aí então, por vários processos, "efetivações" de interinos,

contratados etc., acontecem com bastante freqüência.

Não se pode também dizer que funciona no Brasil uma sistemática *carreira* do professor secundário. Há professores catadráticos (tôpo da profissão), livres-docentes, assistentes, auxiliares de ensino, nos estabelecimentos públicos, sem que haja porém uma seqüência obrigatória para obtenção desses títulos docentes. Os assistentes funcionam mais como auxiliares de ensino.

Nos colégios particulares, de regra, o que existe é apenas o professor da matéria.

Assim, o que funciona como exigência legal indeclinável para o provimento na docência secundária no país é o *registro* como professor, efetivado na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

Anteriormente, êsse registro, exigido tanto para a docência nos colégios públicos como nos particulares, era obtido à base de apresentação de atestados mais ou menos graciosos de exercício docente, podendo ser alcançado em tôdas as matérias para o mesmo professor.

E havia mesmo casos, não poucos, de burla, em que os professores registrados davam apenas o seu nome aos documentos da vida escolar enviados ao Ministério e os que ensinavam eram outros. Burla ocorrente sobretudo em colégios particulares e particularmente grave porque o registro é a única exigência para a docência nessas escolas, tão numerosas.

Com o advento porém das faculdades de filosofia, o espírito de res-

guardo de prerrogativas profissionais específicas, levou à nova formulação legal no sentido de preservação dos direitos dos diplomados por elas (registro definitivo), havendo concessões a título precário (registro provisório), para os que ingressavam no magistério pela porta dos exames de suficiência.

E os registros passaram a não poder ser concedidos em mais de quatro matérias por candidato.

Presentemente, o Conselho Federal de Educação disciplinou do modo a seguir exposto as concessões de registro definitivo, conforme a *licenciatura* apresentada:

- *Filosofia*: registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais, História;
- *Matemática*: registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;
- *Física*: registro em Física, Matemática, Química, Iniciação à Ciência;
- *Química*: registro em Química, Física e Matemática (1.º ciclo), Iniciação à Ciência;
- *História Natural*: registro em Ciências Físicas e Biológicas, Iniciação à Ciência, Biologia, Mineralogia, Geologia e Química;
- *Geografia*: registro em Geografia e Estudos Sociais, Antropologia Cultural e Sociologia;
- *Ciências Sociais*: registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira,

Elementos de Economia e Geografia Humana;

- *Letras*: registro em Português e Literatura da Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira e respectiva literatura;
- *Pedagogia*: registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia, matérias pedagógicas do curso normal, História;
- *Psicologia*: registro em Psicologia;
- *Desenho*: registro em Desenho, Iniciação às Artes, Artes Industriais;
- *História*: registro em História, Organização Social e Política Brasileira, Estudos Sociais, Sociologia ou Antropologia Cultural.

#### *Aperfeiçoamento de professores em serviço*

Se o aperfeiçoamento do professorado deve ser sempre um processo contínuo, com maioria de razão deverá sê-lo em casos como o do Brasil, em que a maioria dos professores em exercício tem formação deficiente. Os cursos para exames de suficiência não deixam de ter certo caráter de "aquecimento" de noções para um objetivo limitado e imediato e o funcionamento das faculdades de filosofia na preparação do docente secundário apresenta deficiências notoriamente reconhecidas.

Na área federal e em certos estados mais desenvolvidos, têm-se realizado esforços no sentido de aperfeiçoar a qualidade desse professorado em serviço, ainda que deva ser reconhecido estarem eles longe ainda de ganhar

a penetração, sistematização e eficiência que seriam necessárias.

Entre êsses esforços podem ser destacados aqueles empreendidos pela Diretoria do Ensino Secundário, especialmente no sentido de melhorar a qualificação dos professores de Matemática e de Ciências Experimentais, setor em que há sérias deficiências quantitativas e qualitativas.

Para tal fim, está em curso a instalação de seis Centros de Treinamento de Professores de Ciências, diretamente ou em convênios com os governos dos Estados da Guanabara, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Pará.

No período de janeiro de 1965 a janeiro de 1966 previa-se, nesse programa, a preparação de 3.500 professores de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática.

Igualmente no que concerne ao magistério de Práticas Educativas para o qual as faculdades de filosofia não preparam e que constitui ainda uma espécie de "primo pobre" em matéria de prestígio no currículo secundário, tem a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação programada a instituição de cursos de treinamento para êsse professorado.

#### *Crítica à preparação do magistério secundário nas faculdades de filosofia*

Tendo crescido extraordinariamente em matéria de número de instituições e de matrículas, sobretudo como iniciativa do setor privado da rede escolar nacional para atendimento de uma clientela predominantemente feminina que a vem buscando, em

maioria com propósitos não profissionais, o funcionamento dessas faculdades como preparadoras do magistério secundário vem sendo alvo de críticas sérias, partidas inclusive dos seus próprios responsáveis.

Sem dúvida, sua instituição representou assinalável progresso em relação ao período anterior, onde não havia qualquer sentido de profissionalização específica para o exercício de docência secundária.

Em estudo realizado em São Paulo por Querino Ribeiro, Severo Camargo, Moysés Brêjon, sob o título "Concurso de Ingresso ao Magistério Secundário e Normal" (1955), mostraram-se os superiores resultados obtidos nesse concurso pelos licenciados em faculdades de filosofia em paralelo com os normalistas.

Mas, nem por isso o teste da sua experiência deixou de revelar falhas sérias em seu funcionamento, e, dentre elas, as mais comumente identificadas do ponto-de-vista de sua estrutura funcional seriam as seguintes:

- a) coincidência de objetivos múltiplos, cuja conciliação não vem sendo alcançada (formação simultânea do professor e do pesquisador etc.);
- b) inadequação da preparação do professorado que vai funcionar no primeiro ciclo da escola secundária, dominada por um sentido de "especialismo" não harmonizável com o que deve ser a docência nessa fase discente;
- c) deficiências na prática docente;

- d) precariedade na obtenção de maior fixação profissional à docência;
- e) alienação em relação a estudos concretos, concernentes ao campo específico ao qual se aplicará a docência: *escola secundária brasileira*.

A ocorrência dessas situações disfuncionais em relação aos objetivos visados veio determinando uma série de alterações parciais em relação ao pre- valecimento da estrutura original, que terminaram por desfechar em iniciativas de maior profundidade, atingindo o cerne mesmo da estrutura vigente, modificando-a totalmente.

*Modificações em curso na estrutura atual das faculdades de filosofia*

Pelo balanço crítico do que vem sendo o funcionamento das faculdades de filosofia, chegaram os que por ela respondem à conclusão de que era urgente alterar a sua atual estrutura básica, não sendo suficientes as reformas parciais processadas.

Como demonstração da extensão desses propósitos reformistas será bastante citar o que está em curso na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia.

Quanto à primeira, seu Conselho Universitário, sob o fundamento de um atual gigantismo incontrolável (125 cursos ensinando mais de 300 disciplinas), aprovou por unanimidade seu desdobramento em cinco unidades, a saber: Faculdade de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências, Faculdade de Educação com os cursos

de Pedagogia, Orientação Educativa e o ensino das matérias de caráter pedagógico exigidas para o exercício do magistério, Escolas de Sociologia e Política e de Jornalismo.

Quanto à segunda, está programado também seu desmembramento em três faculdades: a Escola Superior de Educação destinada à formação de especialistas em Planejamento e Administração Educacional e ao treinamento didático dos candidatos à licenciatura para o ensino médio; a Faculdade de Ciências Exatas; a de Ciências Humanas, Letras e Artes.

A Universidade de Brasília, pioneira em matéria de reformas estruturais no ensino superior do país, tem também já planejada a próxima instalação de sua Faculdade de Educação.

## Ensino Industrial

*Caracterização do seu magistério* — No ensino industrial de nível médio há dois setores na docência: o das matérias de cultura geral e das matérias de cultura *específica*.

*Docência de matéria de cultura geral* — Nesse setor, a situação é a mesma do ensino secundário.

Para obtenção do indispensável *Registro* para a docência de matérias de cultura geral, a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura endossa o *registro* obtido pelo candidato na Diretoria do Ensino Secundário desse Ministério.

*Docência de disciplinas específicas de cultura técnica* — Celso Suckow da Fonseca, em sua *História do Ensino Industrial no Brasil*, afirma: "O maior entrave que o ensino industrial tem

enfrentado ao longo de toda a sua história é, sem dúvida, a falta de professorado”.

Essa falta foi percebida pelos responsáveis pela administração e pela educação no Brasil desde muito tempo. Assim é que Rui Barbosa, em parecer famoso sob a reforma do ensino secundário e superior, apresentado à Câmara dos Deputados na sessão de 13 de abril de 1882, propunha a criação de uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, a qual, entre outros propósitos, tinha o da preparação de docentes para o ensino de desenho em várias modalidades, inclusive o de máquinas. Essa iniciativa não chegou a vingar e só bastante depois, em 11 de agosto de 1917, era criada no então Distrito Federal a Escola Nacional de Artes e Ofícios Wenceslau Brás visando, entre outros propósitos, ao preparo de professores, mestres, e contramestres para os vários institutos e escolas profissionais do Distrito Federal.

Essa escola passou, a partir de 1919, a ser de administração federal e, como tal, propondo-se ao preparo de professores e mestres para as *escolas profissionais da União* — existiu, com vicissitudes e controvérsias a seu respeito, até 1937.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, federal, de 1942, previa-se a criação do Ensino Pedagógico, abrangendo dois cursos: o de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. Dez anos decorreram até o funcionamento de um curso Pedagógico, o de Didática, na Escola Técnica Nacional do então Distrito Federal, ao que se seguiu o criado em São Paulo junto à Escola Técnica Ge-

túlio Vargas, destinados esses cursos a ex-alunos dos Cursos Técnicos ou de Mestria, já experimentados na indústria.

De modo que, de 1937 a 1952, nada, a bem dizer, existiu no país como iniciativa do governo da União proposta à formação regular e sistemática do professorado de matérias específicas, de cultura técnica, no ensino industrial. Como essas escolas tinham de funcionar, a docência dessas matérias de cultura técnica se compunha, em maioria, de antigos alunos dessas escolas submetidos a um precário “exame de suficiência”. Posteriormente, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), resultante de um acordo entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, pôs em funcionamento uma série de cursos de *aperfeiçoamento* destinados essencialmente a aprimorar os professores de cultura técnica já em função no ensino industrial. Foi criado para tal, em 1957, em Curitiba, um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores em exercício, que funcionou com resultados razoáveis.

Como iniciativas dos Estados no sentido de dar melhores condições ao magistério específico do ensino industrial, há algumas providências para serem ressaltadas.

Entre elas, a criação em São Paulo de Escola Normal de Artes e Ofícios, em Araraquara; a reforma da Escola Profissional Feminina Carlos de Campos, na capital do Estado de São Paulo; a criação, em 1957, ainda em São Paulo, do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial “destinado ao preparo de pessoal para as funções de direção, orientação e docência do

ensino industrial"; a criação, no Estado do Rio de Janeiro, de cursos normais-profissionais voltados para o magistério.

Presentemente, a formação do professor de ensino industrial, no âmbito da iniciativa federal, se faz por intermédio de Centros de Educação Técnica, mantidos pelo governo da União, um na Guanabara e outro em São Paulo, em convênio com cada um desses Estados.

O curso tem a duração de seis meses com o seguinte currículo e carga horária:

— Psicologia Educacional . . .	70 horas
— Elocução . . . . .	50 "
— Liderança . . . . .	40 "
— Métodos de Ensino . . . . .	30 "
— Acessórios . . . . .	60 "
— Organização do Ensino . . . . .	20 "
— Avaliação do rendimento . . . . .	20 "
— Educação Geral Vocacional e Técnica . . . . .	40 "
— Organização e direção de Oficinas e Laboratórios . . . . .	20 "
— Legislação . . . . .	40 "
— Prática de Ensino . . . . .	100 "
— Estágio . . . . .	60 "

Em que pêssem essas providências, ainda é um problema a desafiar solução adequada, a do professor de matérias técnicas no ensino industrial.

## Ensino Comercial

*Caracterização do seu magistério* — No ensino comercial de nível médio, como no ensino industrial, há dois setores na docência: o das matérias de cultura geral, o das matérias específicas de cultura técnica.

*Docência de matérias de cultura geral* — Neste setor, a situação é, de modo

geral, comum aos ensinos secundário, industrial e comercial. A formação docente é feita pelas mesmas vias e o exercício do magistério depende de registro no Ministério da Educação e Cultura.

No que concerne a registro para o exercício do Magistério no Ensino Médio, pela Portaria 348, de 16 de setembro de 1963, foi prevista a instituição de um Serviço de Registro de Professores do Ensino Médio no Ministério da Educação e Cultura, comum a todos os seus ramos, com instruções concernentes a cada um dos vários ramos, baixadas pelas Diretorias e Departamentos correspondentes.

Essa portaria depende de regulamentação para entrar em vigor.

Deve-se assinalar que, como a escola secundária tem maior prestígio social, a nata do magistério de disciplinas de cultura geral, de regra, prefere-a, em relação aos outros ramos do ensino médio.

### *Docência de matérias de cultura técnica específica*

Nesse particular, pode-se assinalar uma situação ainda bastante precária quanto àquilo que deveria ser uma formação adequada dessa docência, regular e sistemática.

De modo geral, a docência dessas matérias vinha sendo exercida por Contabilistas, Economistas, Guarda-livros etc., com registro definitivo ou provisório na Diretoria do Ensino Comercial do MEC, sem qualquer preparo pedagógico especializado.

Ultimamente, vêm ganhando mais consistência os esforços por um preparo adequado desse magistério das

disciplinas específicas de cultura técnica no ensino comercial de nível médio.

Assim é que, mediante promoção da Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, sob a forma de convênios, vêm funcionando Centros para Formação de Professores, como os seguintes, financiados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial da Diretoria do Ensino Comercial do MEC:

- 1) Anexo à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul (Pôrto Alegre);
- 2) Anexo ao Instituto Americano de Lins (Estado de São Paulo);
- 3) Anexo à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (São Paulo);
- 4) Anexo ao Instituto de Administração e Ciências Contábeis da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais);
- 5) Anexo à Escola Técnica de Comércio da Fundação Visconde de Cairu (Salvador, Bahia);
- 6) Anexo ao Colégio La Salle, em Brasília (Distrito Federal);
- 7) *Colégio Comercial Prof. Clóvis Salgado* — Iniciativa do Governo Federal digna de destaque nesse campo, é a da criação, em andamento, do Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado, no Estado da Guanabara, o qual além de ser uma escola de comércio modelo *terá todos os cursos necessários à formação dos professores especializados do ensino comercial.*

*Aperfeiçoamento de Professores* — Sob a forma de convênios, financiados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, vêm funcionando, ao lado dos cursos de formação, cursos de aperfeiçoamento de professores em exercício das disciplinas técnicas do ensino comercial, como os seguintes:

- 1) Anexo à Academia São Luís — Campinas — São Paulo;
- 2) Anexo à Fundação Educacional Machado Sobrinho (Juiz de Fora — Minas Gerais);
- 3) Anexo à Academia de Comércio do Rio de Janeiro (Guanabara);
- 4) Anexo à Fundação Getúlio Vargas (Guanabara);
- 5) Anexo à Escola Americana (Vitória — Espírito Santo);
- 6) Anexo à Escola Fenix Caixeiral Paraense (Belém — Pará);
- 7) Anexo ao Colégio Plínio Leite (Niterói — Rio de Janeiro);
- 8) Anexo ao Colégio Comercial (Curitiba — Paraná).

Além desses cursos, com seqüência regular mas sem regularidade sistemática, iniciativas outras têm sido tomadas, visando ao aperfeiçoamento desse magistério das escolas de comércio, como sejam Congressos e Seminários, entre os quais figuram:

- 1) Congressos Brasileiros de Ensino Comercial;
- 2) Seminário sobre o "Sistema de Ensino Funcional", como os de: Juiz de Fora, Guanabara, Brasília,

lia, Vitória, Niterói, Barra do Piraí, Belém, Rio Claro, Bento Gonçalves, Ribeirão Preto, São Paulo, etc.

Como se vê, na área federal e em alguns casos fora dela, vem-se buscando dar melhor qualificação ao magistério das escolas de comércio, especialmente aquela das disciplinas de cultura técnica, de modo geral carente de qualquer formação pedagógica.

Sem dúvida, êsses esforços têm a máxima oportunidade, se considerarmos que por muito tempo a nossa escola de comércio de grau médio funcionou como uma escola secundária de segunda qualidade, com deficiências seja na cultura geral como na cultura técnica ministradas.

## II — Status sócio-econômico

A) Não há entre nós estudos sistemáticos, de rigor metodológico, sobre o *status social* do professor de ensino médio no Brasil. O que se pode citar, à base de observações empíricas, é o seguinte:

- a. de regra, o professor de ensino médio no Brasil é um integrante das classes média-média e média-baixa;
- b. a condição de professor público (federal, estadual) classifica socialmente o seu titular mais alto do que a de professor particular, o que será, possivelmente, reflexo de um *status* econômico mais elevado;
- c. em alguns estudos feitos no Brasil sobre escala de prestí-

gio social de profissões, o professor de ensino médio ocupa uma categoria inter-mediária entre as profissões classificadas: classe C, numa escala ascendente de A a E;

- d. o exercício do magistério de ensino médio cumulativamente com outra profissão é mais comum nas áreas menos desenvolvidas, no interior do país e no sexo masculino; é uma situação regressiva, com o relativo aumento de vencimentos assinalável no setor público, com a especialização profissional do magistério e com a crescente feminilização dos seus quadros (46,2% em 1963);
- e. de modo geral, a posição de professor ainda é socialmente respeitada, ainda que não coincidentes com um *status* econômico elevado.

B) *Situação econômico-profissional do magistério de ensino médio no Brasil*

No que diz respeito a êsse tópico, há duas situações bastante diferenciadas no magistério de ensino médio brasileiro: a do professor público e a do professor do ensino particular.

Quando nos referimos ao professor público, estamos pensando em termos do professor público da União, dos Estados e dos Municípios economicamente fortes (Santos, Petrópolis etc.).

Nesses termos, ainda que a remuneração do professor esteja longe de ser estimulante no pa-

ralelo com outras profissões de igual ou menor *status* profissional, seja no âmbito público como no privado, e embora o processo crônico de inflação que assola a economia brasileira reduza cada vez mais a capacidade aquisitiva do assalariado, não há dúvida de que a situação do professor público é bem menos descompensada do que a do professor particular, em termos gerais.

## Professor Público

*Vencimentos* — O professor público de ensino médio, federal, pela última tabela de vencimentos dos servidores civis da União, está classificado entre os níveis 20 (Cr\$ 311.000) e 22 (Cr\$ 378.000 de vencimentos mensais).

No que concerne à remuneração dos professores de ensino médio estaduais, a disparidade é assinalável, conforme o grau de desenvolvimento desses Estados. Para dar idéia da amplitude dessa disparidade, basta assinalar-se fatos como os seguintes: em 1964, no Piauí, Estado mais pobre da Federação, era de apenas Cr\$ 22.000 o salário mensal de um professor secundário; já em São Paulo, Estado mais rico da Federação, esse salário era de Cr\$ 169.850 mensais; em Sergipe, Estado pobre, no mesmo ano, a remuneração do professor de ensino médio oscilava entre Cr\$ 56.500 e Cr\$ 60.000 mensais, enquanto no Paraná, Estado desenvolvido, atingia nesse ano a Cr\$ 99.500, por mês.

Nos municípios a situação é análoga: se o município é desenvolvido (Santos, Petrópolis etc.), a remuneração

é razoável; se é atrasado, o salário é de pobreza.

*Gratificações Adicionais* — Na órbita federal existe uma gratificação quinquenal de cinco por cento sobre os vencimentos, por quinquênio de serviço, podendo atingir até 35%. Na órbita estadual essa gratificação também existe, de regra variando de 25 a 40%, conforme os anos de serviço.

*Salário-Família* — O professor público federal de ensino médio faz jus ao salário-família, que é, na base atual, de Cr\$ 8.000 por dependente, tal como acontece com todo servidor público federal, a cujos estatutos fica sujeito. Em alguns Estados já se adota o salário-família.

*Obrigações Docentes* — O número de aulas semanais obrigatórias para o professor varia de 9 a 18, sendo as aulas excedentes pagas extraordinariamente, bem como aquelas referentes a atividades extraordinárias, como as de participação em exames de admissão ao ginásio, de concursos para ingresso no magistério e exames de madureza.

*Férias Anuais* — Normalmente, o período de férias anuais remuneradas oscila de três meses a três meses e meio.

*Estabilidade e Aposentadoria* — Os professores efetivos adquirem *estabilidade* depois de dois anos de exercício, ficando efetivos no *serviço público* e os catedráticos são vitalícios, isto é, *efetivos em suas cátedras*. A aposentadoria do professor de ensino médio é compulsória aos 70 anos de idade civil e facultativa a partir dos 35 anos de efetivo serviço público. Nos Estados essa aposentadoria fa-

cultativa varia entre os 25 e 30 anos de serviço. Ao se aposentar com tempo completo de serviço, o professor leva para a aposentadoria os vencimentos integrais do cargo e mais as vantagens adicionais de tempo de serviço e, por vezes, algumas outras vantagens que possua no exercício da função.

Crítica procedente aos critérios vigentes na concessão dessas vantagens adicionais é que elas se baseiam apenas em tempo de serviço, nada concedendo a critérios outros que apurassem eficiência funcional.

*Assistência Social* — Os professores públicos de ensino médio têm seus direitos e deveres regulamentados por estatutos comuns aos servidores públicos em geral, o que não deixa de ter inconvenientes, dadas certas especificidades inerentes à atividade docente.

Como tal, são contribuintes obrigatórios dos Institutos de Aposentadoria e Pensões dos Servidores do Estado ou de instituições congêneres para as quais descontam um mínimo de 5% dos seus vencimentos para recebimento de assistência médica e hospitalar e pensões para os membros de sua família, provenientes de aposentadoria e morte.

É admitida, de modo geral, a concessão de licença para tratamento de saúde, com vencimento integral até um ano e depois com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço.

Para cada período de dez anos de efetivo serviço público, o professor tem direito a seis meses de licença especial, com vencimentos e vantagens.

*Condições do exercício profissional e situações de trabalho na docência* — Nos quadros efetivos do magistério secundário público só são admitidos brasileiros natos ou naturalizados, sendo a regência das cadeiras de Português, Geografia, História do Brasil, privativa de brasileiros natos ou naturalizados, em colégios secundários públicos ou particulares.

Não há diferença de salários docentes entre homens e mulheres e o regime de tempo integral e dedicação exclusiva lamentavelmente ainda não se incorporou como uma prática estimulada e largamente vigente no magistério. É permitida, constitucionalmente, a acumulação da docência com outra docência ou com cargo técnico desde que haja correlação de matérias e compatibilidade de horários.

*Professor de Ensino Médio do Ensino Particular* — A situação econômica e de relações de trabalho entre o professor de ensino médio como assalariado e a escola particular como empregadora é de regra bem mais precária do que a existente entre o professor público como servidor e o Estado como empregador. Existe uma situação de desajuste de vencimentos constante, com reivindicações e dissídios frequentes, onde a insatisfação ou o ressentimento com a remuneração recebida são regra.

Como, para certos colégios particulares, a baixa remuneração do professorado é fonte de lucro e para outros o aumento das anuidades escolares não é fácil, os interesses professor-empresã colidem quase sempre, sendo de difícil harmonização. Pode-se

afirmar, sem exagero, que boa parte do professorado particular existe por ser também e basicamente professor público. O problema é tão sério que iniciativas como a de drenar parte dos recursos públicos para suplementar salário de professores de colégios particulares têm sido colocadas, sem que com isso se chegue até hoje a um *modus-vivendi* satisfatório. De modo geral, o professor particular não é bem pago, superacumulando atividades para compor um orçamento minimamente compatível com um modesto padrão de vida.

*Vencimentos* — É grande a disparidade na remuneração do professor de ensino médio no país, nas várias regiões e dentro da mesma cidade, por vezes.

Como demonstração do que acima se afirma, basta que se lembre o fato de que, em pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro, em outubro de 1963, sobre o "Nível Sócio-Econômico dos Professores de Ensino Secundário Particular na Guanabara", registrou-se uma oscilação do salário-aula de Cr\$ 250 a Cr\$ 1.050, com . . . Cr\$ 525.000 como média do salário-aula.

Por essa pesquisa se concluiu — note-se que se trata da área mais desenvolvida do país — que um professor de ensino médio (secundário), dando 144 horas de aula mensais, o que equivale a 32 horas semanais, em colégios particulares, à base do salário-hora médio, não faria mais de Cr\$ 78.800 mensais, o que lhe daria um *deficit* de Cr\$ 72.200 por

mês, em relação à despesa mínima de Cr\$ 151.000 para uma família de quatro pessoas, segundo o orçamento de despesas domésticas mínimas, constante desse estudo-pesquisa.

Isto pôsto, conclui a pesquisa em referência, a subsistência desse professor e de sua família, como *exclusivo professor do ensino particular*, sem exercer outra atividade (docência em escola pública ou outra qualquer atividade) ou ter outra fonte de receita no orçamento doméstico, era uma *impossibilidade*. Essa demonstração é expressiva quanto à condição de subpagamento do professorado particular de ensino médio no país.

*Relações de Trabalho* — Os professores particulares de ensino médio são segurados compulsórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, instituição de previdência social, cuja receita provém da contribuição mensal dos segurados, empregadores e da União.

A estabilidade na função é assegurada pela legislação trabalhista, só podendo o professor ser despedido, sem justa causa, mediante pagamento de um mês de aviso-prévio à base dos vencimentos atuais e de uma indenização igual a tantas vezes a maior remuneração mensal já percebida pelo professor no colégio, quantos sejam os anos de trabalho que nele tenha, considerada como um ano a fração de mais de seis meses.

Havendo impugnação à justa causa por parte do professor, a mesma só prevalecerá se reconhecida pela Justiça do Trabalho. Na hipótese de ter o professor acima de dez anos de

serviço, a dispensa sem justa causa só é possível com o pagamento em dôbro da indenização acima referida e mediante homologação da Justiça do Trabalho.

A justa causa na hipótese do empregado estável (mais de dez anos) deve ser apurada, antes da dispensa,

mediante processo aberto na Justiça do Trabalho.

É assim o professor particular de ensino médio amparado pela legislação trabalhista quanto à estabilidade, férias remuneradas, aposentadoria, assistência social e demais direitos assegurados ao trabalhador.

# Plano para Organização de uma Faculdade de Ciências Pedagógicas: Idéias Prévias para Discussão \*

Angel Diego Márquez \*\*

## Justificativa

A educação na América Latina enfrenta dois tipos de problema: o quantitativo e o qualitativo, ambos estreitamente conexos e interdependentes. O primeiro pode resumir-se na pergunta: como estender os benefícios da educação ao maior número possível de pessoas? Como educar maior número durante um período mais longo de escolaridade?

Os problemas de ordem qualitativa poderiam assim definir-se: *como melhorar a educação?* Essa pergunta desdobrar-se-ia em muitas outras: como evitar os fracassos escolares? Como obter uma educação mais eficaz? Como evitar a evasão? Como alcançar mais alto nível de formação?

\* O presente trabalho foi traduzido do espanhol pela técnica de educação Eleonora Beatriz de Azevedo Barroso, da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do C.B.P.E.

\*\* Perito da Unesco.

Quando se tenta resolver os problemas qualitativos, apela-se para variadas soluções que, a nosso ver, se reduzem a dois grupos: umas, que chamaríamos soluções "de fundo", procuram atacar o problema em suas raízes; outras, meramente "paliativas", pretendem remediar o mal através de medidas parciais, consideradas geralmente como soluções transitórias. É possível que, segundo as circunstâncias e a natureza do problema, se imponha ora um, ora outro tipo de solução. É possível, igualmente, que ambos atendam, em seu relativo grau de eficiência, a esse propósito. Vamos nos abster de discutir tal aspecto. Não obstante, temos de confessar que, decididamente, nos inclinamos para as soluções "em profundidade". Se desejarmos melhorar o nível de ensino — tanto primário como secundário — devemos formar bons professores para ambos os graus. Será preciso então elevar o nível das nossas escolas normais e dos nossos institutos superiores de formação de professores. Os

cursinhos, os seminários, os "estágios", poderão ser meios acessórios, porém, o que fundamentalmente interessa é conseguir boa formação básica. Quando esta é deficiente ou medíocre, tôdas as formas de aperfeiçoamento que se tentam estarão condicionadas, ou dificultadas, pela falta de elementos básicos.

Daí nossa preocupação em renovar o ensino normal e, especialmente, enfrentando o problema em suas raízes, isto é, a partir dos institutos de formação de professores em nível superior.

Na América Latina, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa (Inglaterra, Bélgica), a formação dos professores para o ensino médio é, em geral, função privativa das universidades. E à faculdade ou escola de educação, de pedagogia, de ciências da educação ou ciências pedagógicas compete a formação do professorado do ensino médio e particularmente do professorado das escolas normais. As designações empregadas anteriormente são utilizadas como sinônimas. Poder-se-ia, no entanto, tentar destacar dentre elas, algumas diferenças de matiz ou de tonalidade. A expressão "faculdade de educação" poderia dar a idéia de que êsse rótulo nega em si a existência de uma ciência da educação. A expressão "faculdade de pedagogia" não somente parece negar a existência de uma ciência pedagógica, mas evidenciar apenas um interesse pelo aspecto teórico e especulativo. A expressão "ciências da educação" parece dar maior ênfase ao aspecto prático, ao passo que "ciências pedagógicas" se

refere, sobretudo, a um aspecto teórico e especulativo.<sup>1</sup>

As duas expressões mais felizes são, a nosso ver, a de "ciência da educação" e a de "ciências pedagógicas". Pessoalmente preferimos a última, advertindo que nela incluímos a ciência e a prática pedagógica. Não obstante, no texto presente, utilizaremos indistintamente uma e outra expressão.

Muitos países latino-americanos procuram hoje romper um círculo vicioso que ameaça esterilizar esforços generosos e bem intencionados.

Um professorado medíocre de escolas normais forma professores primários ainda mais medíocres, e êstes, por sua vez, só conseguem, em seu trabalho, resultados muito fracos. Por outro lado, uma escola primária de baixo nível provê a secundária e normal de alunos com nível deficiente de conhecimento, sobre que será muito difícil, levando em conta a própria qualidade do professorado das escolas médias, formar um magistério idôneo.

Os cursos, os estágios, os seminários, de cuja eficiência guardamos fundamentadas reservas, podem ser

<sup>1</sup> Planchard indaga se se justifica a expressão "ciência pedagógica". Não seria preferível, acrescenta êle, como afirmam muitos autores, falar de "ciências pedagógicas", de um lado, e de "pedagogia prática", de outro, distinção idêntica à que se faz entre ciências médicas e prática médica? Evidentemente não é nosso propósito, nem caberia nos limites dêste trabalho, discutir o caráter científico da pedagogia, os fundamentos epistemológicos do saber pedagógico. As observações em torno da denominação da faculdade não pretendem firmar um critério sobre o tema em questão.

considerados meros recursos complementares, jamais soluções básicas. Os esforços que em tal sentido se vêm desenvolvendo parecem-nos generosos e bem intencionados, mas longe de haver produzido os frutos que seriam de esperar.

A única solução positiva é, pois, atacar o mal em suas origens, isto é, elevar a qualidade do professorado das escolas normais e conseguir, por esse meio, o progresso do magistério, única possibilidade de elevar o nível das escolas primárias.

Por outro lado, os problemas educacionais não se resolvem exclusivamente no âmbito da escola, mas no próprio sistema escolar, exigindo uma formação altamente especializada. Nem o professor primário nem o secundário — deixemos de lado os casos de autodidatismo — possuem formação necessária para solucionar problemas de planejamento educacional, estatística, demografia, economia, sociologia que a administração e renovação do sistema reclamam. Não desejamos precisar o grau de consciência dessas necessidades nos âmbitos nacional, estadual ou municipal em cada país. O evidente é que, se desejamos evitar a improvisação e superar as dificuldades atuais, devemos, necessariamente, apelar para a contribuição dos especialistas.

De igual modo, se pretendemos renovar o currículo tanto da escola primária como da escola média, torna-se imprescindível o auxílio dos especialistas, quer em problemas da aprendizagem, quer nos da organização dos planos e programas, ou problemas de avaliação e meios auxiliares.

A formação desses especialistas é função da universidade através de

suas faculdades de ciências pedagógicas.

A pedagogia universitária, ainda embrionária, não se interessou especialmente por esta função da universidade. Pequena tem sido a preocupação pelo problema da formação universitária dos especialistas em educação. Este trabalho espera trazer uma contribuição ao estudo do problema.

Deparando-nos em diversas oportunidades, ao longo de nossa atuação na docência universitária, com a responsabilidade de contribuir para a formulação ou reformulação de planos de estudos para a carreira de ciências da educação, tivemos oportunidade de pensar e debater a temática que vamos expor. Havendo nossas idéias sobre o assunto nascido dessa experiência e desse intercâmbio com outros colegas, não podem elas pretender, evidentemente, nenhuma originalidade. Antes de constituir uma proposição definitiva, nosso trabalho pretende servir de fermento. Sua finalidade principal consiste em destacar a importância do problema e levar à meditação. Na medida em que seja capaz de suscitar objeções e críticas, de motivar o aparecimento de novas idéias e conceitos divergentes, terá conseguido seu verdadeiro e essencial objetivo.

Desejamos finalmente esclarecer que, se bem tenhamos presente em nosso espírito a realidade latino-americana, as motivações fundamentais que nos impulsionaram a escrever este trabalho, surgiram de nosso contato com a realidade brasileira. Realidade essa verdadeiramente apaixonante para todo educador que sente e vive os problemas de nosso tempo e de nossa América.

## Faculdade de Educação para Atender às Necessidades Presentes

O papel cada vez mais importante que a educação desempenha no mundo contemporâneo influi decisivamente no progresso das ciências pedagógicas. A contribuição crescente que ela recebe de certas disciplinas auxiliares, também em desenvolvimento, favorece este avanço da Pedagogia. Sem discutir sua fundamentação epistemológica, é evidente que sua temática se amplia, seus fundamentos teóricos se consolidam e sua prática tende a tornar-se cada vez menos empírica, fazendo-se mais racional, e por que não dizê-lo, mais científica.

Os problemas de toda ordem — sociais, econômicos, técnicos etc. — que o mundo atual, não apenas em rápida mas em vertiginosa evolução, impõe à educação, não podem ser solucionados pelos empíricos. Sua solução exige a participação do especialista. Se este, em alguns países, especialmente nos mais desenvolvidos da Europa, não se forma nos institutos de estudos superiores ou nas universidades, tal circunstância não só revela uma curiosa situação, mas evidencia um atraso que deve ser prontamente corrigido. Entretanto, tal circunstância não falta em detrimento nem da necessidade de tais especialistas, nem de sua necessária formação sistemática em instituições de cultura superior.

Não deixa de ser uma curiosidade perfeitamente explicável o fato de que a primeira Faculdade de Pedagogia, "de padrão rigorosamente científico, criada dentro de um regi-

me universitário",<sup>1</sup> se deva a um latino-americano, tendo sido criada, em 1907, em um país latino-americano.

Se em alguns aspectos técnicos, científicos ou culturais, um país pode viver exclusivamente, ou quase exclusivamente, dos auxílios de outro ou outros países, é evidente que isso não ocorre em educação. Certas técnicas metodológicas ou algumas práticas educativas poderão ser aceitas com certa relatividade — e até isso mesmo é discutível — mas a educação de um país não pode ser senão o produto das especulações e das soluções que o próprio país deve elaborar. A educação comparada mostrou-nos claramente as conseqüências funestas dos "transplantes" ou dos "enxertos" educativos de um país para outro. A educação em cada país é a resultante de uma série de fatos e de fatores próprios. Os sistemas nacionais estruturam-se e desenvolvem-se como conseqüência da mecânica desses fatores. Atuam sobre eles, em grau diverso, as influências estrangeiras. As reformas ou reestruturações do sistema e a solução para os problemas específicos de cada país devem caber, em última instância, aos técnicos por ele formados. Em caso contrário os riscos são múltiplos e de natureza diversa. Embora não escapem à compreensão geral, convém estar seriamente conscientes deles.

Se a necessidade de formar educadores especializados é evidente, qualquer que seja o país, ela se torna

<sup>1</sup> Ver Buyse, R. — *A Experimentação em Pedagogia* — Ed. Labor — 1937, pág. 24 — A primeira Faculdade de Pedagogia foi criada por Victor Mercanté, na Universidade Nacional de La Plata — República Argentina.

mais premente nos países latino-americanos. Suas características geográficas, antropológicas, econômicas, sociais, culturais, políticas, históricas — para não citar senão as fundamentais — exigem, mais ainda, uma alta especialização. As dificuldades educativas que enfrentam, no contexto de uma problemática geral, terão de ser solucionadas na medida em que cada país disponha de material humano — técnicos e especialistas — aptos a enfrentar esses problemas.

Indubitavelmente estes países deram passos fundamentais nesse sentido. Mas também é verdade que estão longe de atingir seu objetivo. Não é intenção deste trabalho elucidar os "porquê" de não o terem ainda atingido. Isto implicaria entrar na análise pormenorizada da organização e funcionamento das instituições existentes e dos fatores que entorpecem ou travam seu desenvolvimento e atualização, tarefa que se distancia de nossos propósitos.

Não desconhecemos a existência, na América Latina, de faculdades de educação que preparam seus graduados em nível aceitável ou mesmo satisfatório. No entanto, achamos que, de maneira geral, estão longe de alcançar a estrutura que propomos neste ensaio.

O que realmente nos interessa é fixar sucintamente as necessidades educacionais como ponto de partida para precisar a necessidade de técnicos ou especialistas em educação, bem como a formação que deverão possuir, exigências essas a serem atendidas pelas faculdades de educação existentes ou a serem criadas.

Todo sistema educativo baseia-se num conjunto de idéias ou princípios filo-

sófico-pedagógicos formulados expressamente ou não, mas existentes e operantes, visando a objetivos e valores essenciais a cada nação ou estado. Não é concebível uma educação sem fundamentos e sem objetivos. Daí a necessidade de especialistas em filosofia da educação conhecedores da problemática da época, dos antecedentes históricos do país e, portanto, em condições de elaborar as teorias pedagógicas, o sistema de idéias básicas, que a *praxis* educativa tenderá a realizar.

Parece hoje supérfluo insistir na necessidade de formar planejadores, tendo em vista a extensão em que essa atividade — o planejamento educacional — vem se desenvolvendo há dez anos aproximadamente. Mas, por sua vez, o planejamento requer o auxílio de sociólogos e economistas da educação, especialistas em política educacional e legislação escolar e, sobretudo, especialistas em educação comparada.

Na *praxis* escolar é imprescindível a formação de especialistas em didática geral e, particularmente, na metodologia dos diferentes níveis e ramos de ensino: pré-primário, primário, secundário, superior, educação permanente, alfabetização, educação de adultos, educação de excepcionais. Do trabalho destes especialistas dependerá a renovação didática da escola ou, de forma mais ampla, das instituições educacionais.

Sua formação requer sólida fundamentação biológica e psicológica, ou talvez fôsse melhor dizer, antropológica, na atual concepção desta disciplina. Isto é, requer um amplo conhecimento integrado do educando como ser biopsíquico que se desenvolve e atua em intercâmbio perma-

nente com uma estrutura social e um meio cultural. Biólogos e psicólogos terão amplo e específico campo de investigação, além das contribuições que oferecerão à didática.

O vasto campo da didática requer igualmente a formação de especialistas em planos e programas, métodos, avaliação da aprendizagem, confecção de livros didáticos, bem como em meios auxiliares, meios audiovisuais e instrução programada.

Esta sucinta enumeração não pretende esgotar, de modo algum, as necessidades de especialização que hoje requer a educação em qualquer país. Não obstante, intenta justificar amplamente a criação de uma Faculdade de Ciências Pedagógicas cuja finalidade principal seria, entre outras, a formação desses especialistas.

É evidente que a Faculdade de Ciências Pedagógicas, cuja criação defendemos, não deve consistir numa faculdade a mais, porém numa faculdade nova.

Enraizada profundamente na realidade nacional — cultural, social, antropológica, psicológica, econômica, educacional — deverá alicerçar-se no profundo conhecimento dessa realidade de no que ela interfira na educação, e na procura de soluções para a problemática que dela decorre, mediante pesquisa e formação de especialistas.

Se a Faculdade de Ciências Pedagógicas não deve ser, como afirmamos, uma faculdade a mais, deverá tornar-se, evidentemente, um protótipo. Consideramos que a influência dessa faculdade, sobre as demais faculdades de educação do país, se exercerá de diversas maneiras.

Em primeiro lugar, como protótipo, exemplo ou modelo, exercerá influência através do prestígio que alcance a obra que realize, o trabalho que desenvolva, a qualidade de seus diplomados, o valor de suas investigações, a importância das experiências que promova. Todo modelo gera normalmente emulação, serve de paradigma, de exemplo a ser imitado, quando não superado. A existência do modelo permite a comparação. A comparação favorece a mudança e a evolução progressista.

Por outro lado, numa ação não sistemática, não planejada nem intencional, a faculdade exercerá influência indireta ao constituir-se numa sementeira de profissionais idôneos, que irão integrar os quadros de outras faculdades, elevando o seu nível.

Além desse gênero de influência a faculdade deverá propor um plano de ação sistemática a fim de exercer uma influência intencional. Sem pretender traçar esse plano de forma exaustiva nem minuciosa, esboçaremos, no entanto, algumas idéias. Um plano desse tipo deverá conter certas atividades tais como realização periódica de reuniões e congressos, com participação de diversas faculdades de educação, nos quais serão estudados temas referentes ao currículo, corpo docente e outros problemas afins.

O plano deverá igualmente prever não só a organização de pesquisas em que poderão colaborar em conjunto várias faculdades, regionalizando a investigação, como também o intercâmbio de professores com faculdades interessadas, o assessoramento, através dos "serviços" ou dos "centros", dos problemas que eventualmente enfrentam outras faculdades.

Não se deve excluir, por outro lado, a possibilidade da própria faculdade criar, posteriormente, em diferentes regiões do país, instituições semelhantes.

Lógicamente, este trabalho deverá realizar-se de maneira progressiva, à medida que a consolidação da própria faculdade e o desenvolvimento de suas tarefas específicas o possibilitem, ou seja, na medida em que a faculdade vá alcançando seus próprios objetivos. Não obstante, deverá ser propósito constante que ela se constitua em paradigma.

## Fins de uma Faculdade de Educação

Os fins de uma faculdade de educação como a concebemos, podem resumir-se nos seguintes itens:

### *Docência:*

- 1 — Formação de técnicos e especialistas nos diversos campos da ciência pedagógica;<sup>1</sup>
- 2 — Formação de pesquisadores, nos múltiplos aspectos contidos no campo da educação;

<sup>1</sup> Entendemos que talvez se torne necessário estabelecer, a esta altura da evolução das ciências pedagógicas, distinção entre técnico e especialista, no campo da educação.

A nosso ver, um técnico em educação concentra sua atividade em determinados problemas específicos concretos que requerem, fundamentalmente, para sua solução, o conhecimento de certas habilidades ou técnicas. Neste sentido, acreditamos que se possa falar de técnico em televisão educativa, em elaboração de manuais escolares, em educação de crianças excepcionais etc.

Evidentemente esses elementos não poderiam dispensar uma formação técnica ge-

3 — Formação de educadores especializados nos diferentes ciclos do ensino (pré-primário, primário, secundário, técnico, superior, de adultos, de excepcionais etc.);

4 — Formação de pessoal docente para a renovação das escolas normais.

### *Pesquisa:*

1 — Pesquisa teórica — como poderá ser chamada — no campo da filosofia da educação, de

ral e também conhecimentos especializados, respectivamente, em psicologia da comunicação, em psicologia genética e didática, em psicologia diferencial. Seu trabalho específico exige essencialmente o conhecimento de certas técnicas especializadas, de aplicação mais rotineira.

Um especialista em educação não limita sua atividade a um campo tão circunscrito, senão muito mais amplo. Embora especializado, seu trabalho pressupõe ampla formação filosófico-educacional, profundo conhecimento dos problemas pedagógicos, clara visão política, sólida formação sociológica, antropológica, seja qual fôr seu campo de especialização.

Desejamos que assim se possa, por exemplo, falar de um especialista em planejamento, em pesquisa educacional, em currículos e programas ou em educação comparada.

Reconhecemos que esta diferenciação não é muito usual no campo da educação e portanto admitimos a probabilidade de que ela não seja aceita universalmente. No entanto, essa distinção é freqüente em outros campos do saber.

Existirá, evidentemente, uma diferença de formação, em extensão e profundidade, entre um técnico e um especialista, e uma diferença no campo de aplicação de seus conhecimentos. O campo variará logicamente em extensão e complexidade. Consideramos, em consequência, o interesse e a conveniência de introduzir tal distinção no domínio das ciências pedagógicas.

história da educação, da psicologia infantil, da biologia educacional, da antropologia etc.;

- 2 — Pesquisa para conhecimento da realidade social, cultural, política, econômica e, particularmente, da realidade educacional do Brasil;
- 3 — Pesquisa para reforma da escola em seus diversos graus (pesquisas didáticas) e em sua pluralidade de aspectos.

Os tipos de pesquisa assinalados, advertimos, não são o resultado de uma idéia prévia sobre a sistemática pedagógica, nem correspondem a uma classificação das disciplinas educativas.

Por outro lado, antecipando certas críticas que poderiam ser formuladas aos tipos de pesquisa que propomos, deixamos claro que ao falar de "tipos de pesquisa", não nos referimos a "tipos de ciências", apesar de tratar-se de assuntos correlatos.

Somos sensíveis às críticas que alguns autores formulam ao conceito de ciência aplicada. Florestan Fernandes nos diz, por exemplo, que a noção de ciência aplicada hoje dominante é largamente "pré e anticientífica". Pré-científica, segundo o citado sociólogo, porque mantém de forma oculta a separação entre "teoria" e "aplicação", herdada do conhecimento especulativo. "Anticientífica — acrescenta — porque exclui, também de maneira disfarçada, fases legítimas e necessárias do trabalho científico da órbita nuclear do pensamento científico".<sup>1</sup>

Por outro lado, esse conceito de ciência aplicada traduz — adverte o mesmo autor — grave anomalia da civilização moderna, pois implica, por um lado, que os cientistas que trabalham no campo da pesquisa fundamental se desinteressem pelo destino prático de suas descobertas e, por outro, que os "técnicos" dedicados ao aproveitamento prático dos conhecimentos científicos tendam a não dar importância aos objetivos intelectuais e às obrigações morais que devem orientar as atividades dos homens de ciência.

É evidente que esta separação pode tornar-se extremamente grave, em múltiplos setores, embora não acreditemos que ela se verifique no campo educacional. Não obstante, participamos da opinião do autor, quando observa que o hiato entre a teoria e a prática tende a desaparecer. O pensamento moderno conduz a retificações, diz-nos o citado sociólogo, que dão à ciência aplicada o papel que deve desempenhar na civilização científica e fixa as bases para uma teoria integral da ciência na qual a pesquisa, a teoria e a prática aparecem como fases interdependentes de um complicado processo de percepção, explicação e modificação da realidade.

Florestan Fernandes preconiza uma disciplina de síntese (referindo-se à educação) na qual a pesquisa fundamental e a teoria fôssem exploradas sistematicamente na análise dos problemas educacionais e das formas de resolvê-los.

Apesar de tais afirmações, o próprio Florestan Fernandes admite, ao assinalar as divisões da sociologia, que "a legitimidade de uma sociologia aplicada, como disciplina empírica

<sup>1</sup> FERNANDES, Florestan — *Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada* — Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais — Brasil, 1960 — pág. 163.

evolutiva, com objetivos práticos, é indiscutível".<sup>1</sup> Ao lado de uma sociologia sistemática, de uma sociologia geral ou teórica, de uma sociologia descritiva, existe, para êle, a sociologia aplicada. Tais disciplinas estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais segundo pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes.

Torna-se difícil compreender porque, se pode existir por um lado uma sociologia sistemática, uma sociologia geral e teórica, que sistematize os conhecimentos técnicos descobertos nos vários campos, e uma sociologia aplicada, que entre outros aspectos estude "as condições de intervenção deliberada ou artificial e seus efeitos possíveis", não possam existir tarefas científicas análogas, com disciplinas específicas dedicadas a essas tarefas, no campo da ciência pedagógica.

Dadas as considerações precedentes, parece-nos aceitável teoricamente, e válida praticamente, a divisão que estabelecemos para os tipos de pesquisa.

#### *Experimentação pedagógica*

Criação de escolas pré-primárias, primárias, secundárias (incluindo as técnicas) e normais experimentais, assim como instituições experimentais de educação de adultos, de excepcionais etc.

#### *Extensão universitária*

Neste particular não entraremos em maiores detalhes, pois se trata de uma

ação geral da Universidade; a faculdade atuará, neste aspecto, no campo de sua competência.

Não obstante, falsas interpretações correntes da idéia de extensão universitária nos forçam a precisar êste conceito.

A extensão universitária tem, essencialmente, o propósito de levar a universidade ao povo, de estender sua influência a todos os setores e classes sociais. De instituição freqüentada apenas por uma "elite", a universidade deverá, como resultante de processos sócio-econômicos e culturais, que a própria universidade tenderá a acelerar, tornar-se necessariamente uma instituição aberta a tôdas as classes sociais.

Essa democratização evidencia a necessidade de que a Universidade viva os problemas que interessam ao povo e participe de suas soluções.

A universidade, e especialmente a faculdade de ciências pedagógicas, dará prioridade aos problemas da educação popular, atendendo principalmente às necessidades básicas e às solicitações educacionais mais urgentes para solução dos problemas fundamentais. Deverá ainda preocupar-se com a difusão cultural, nos diversos graus e ramos do ensino, que embora menos prática e urgente nem por isso é menos necessária.

Desta inter-relação universidade-sociedade decorrem inúmeros benefícios para ambas.

A universidade torna-se sensível a inúmeros problemas da comunidade vitaliza e atualiza sua ação, evita o risco de alienar-se, de encastelar-se no estudo de problemas desprovidos

<sup>1</sup> FERNANDES, Florestan — *Op. cit.* pág. 27.

de real significação e atualidade. Recolhe, por outro lado, o variado material que o meio lhe fornece (língua, folclore etc.) tornando-o objeto de consideração científica.

Os problemas da comunidade — saúde, educação etc. — serão estudados e solucionados pela universidade. Dêste trabalho resultarão inegáveis benefícios para a comunidade.

Torna-se supérfluo, embora necessário, em vista de alguns ensaios dêsse tipo que consideramos erroneamente orientados, precisar que êste trabalho da universidade deverá estar desprovido de objetivos políticos e de espírito carismático. Será um trabalho autêntico que deverá evitar, por todos os meios, o aparato e a exibição.

O que interessa realmente destacar é o papel que, através da extensão universitária, deverá desempenhar a universidade e, em especial, a faculdade, no esforço total de renovação educacional que a realidade exige com urgência.

Outro aspecto dessa "extensão", de igual e transcendente importância, consistirá na influência que a faculdade exerça sobre as restantes faculdades de educação do país ou sobre outras instituições formadoras de docentes através de seus órgãos de difusão (imprensa, rádio, etc.) dos intercâmbios humanos — professor e alunos — e de diversas formas semelhantes de ação cultural.

## Organização e Estrutura

A Faculdade de Educação compreenderá três grupos de instituições educativas:

a) Faculdade própria dita.

b) Escolas menores.

c) Escolas experimentais e de aplicação.

a) faculdade de ciências pedagógicas

A Faculdade será integrada por uma série de departamentos, orgânica e dinamicamente articulados. Cada departamento constituirá uma unidade que poderá cumprir as funções já assinaladas, de docência, pesquisa, experimentação e extensão universitária.

Cada departamento não constituirá uma unidade isolada, mas em permanente comunicação e intercâmbio com todos os outros, conforme as vinculações científicas que os aproximem. É evidente que os departamentos que propomos deverão ser criados, em sua totalidade, dentro da estrutura da faculdade de ciências pedagógicas. Evitar-se-á, é óbvio, a criação de departamentos, cátedras ou disciplinas já existentes em outras faculdades. Em tal caso, o aluno cursará a matéria no instituto ou faculdade em que seja ministrada.

Devemos assinalar que o programa e as atividades que se desenvolvam deverão corresponder aos propósitos e objetivos de interesse primordial para a Faculdade de Ciências Pedagógicas. Portanto, cada departamento deverá articular-se com outros já existentes, a fim de evitar a superposição desnecessária de disciplinas ou cátedras e com ela o esbanjamento de esforço e dinheiro.

O quadro I permite analisar sua estrutura departamental, organicidade, dinâmica e equilíbrio.

Nêle se encontram os "departamentos" e os "serviços" que alguns des-

ses departamentos devem compreender. As setas tentam demonstrar as ligações fundamentais existentes entre êles. Só foram traçadas as que o gráfico possibilitou, o que não implica a não existência de outras correlações ou vínculos (por exemplo, a existente entre o Departamento de Biologia Educacional e o de Pedagogia Diferencial ou a existente entre o Departamento de Estatística e os de Planejamento Educacional e de Didática).

Cada "departamento" poderá compreender "disciplinas", "cátedras" ou "serviços". As disciplinas serão ministradas por um só professor. A natureza do trabalho nessas matérias não exige participação de uma equipe. A palavra "cátedra" emprega-se para designar um grupo de docentes que participam de um trabalho de grupo exigido pela natureza da matéria que deverão ministrar ou de acordo com a organização do trabalho.

É evidente que determinadas matérias podem ser ensinadas por um único professor e neste caso serão consideradas como "disciplinas". Outras exigem a participação de vários docentes, que se responsabilizam pela parte especializada de um programa único, organizem e orientem os trabalhos práticos. Existindo uma equipe de docentes, formar-se-á a cátedra.

A palavra "cátedra", especialmente na América Latina, assumiu algumas conotações pouco felizes. Consideramos, no entanto, adequado seu uso, com certas ressalvas. Em princípio, é necessário não confundir "cátedra" (instituição) com o catedrático. A cátedra é uma organização de trabalho universitário, imposta pela natureza das tarefas a serem desenvolvidas,

em que participam, logicamente, um catedrático, como chefe de equipe, e professores auxiliares. A denominação desses auxiliares varia segundo os países: professores associados ou livres docentes, adjuntos ou instrutores, chefe de trabalhos práticos etc.

Quando o trabalho docente — seja pelo número de alunos, ou natureza do trabalho — exige a participação de vários professores, constitui-se, como dissemos, a cátedra. Dentro desta organização, cada professor terá a seu cargo uma função específica. A do catedrático não poderá ser meramente organizadora ou administrativa mas fundamentalmente docente.

Achamos necessário ressaltar que, embora a cátedra seja permanente, isto não implica, de modo algum, vitaliciedade do catedrático. A periodicidade da cátedra evita os perigos de estagnação e rotina e exige do professor renovação constante, atualização permanente. Em alguns países o professor assume a responsabilidade pela cátedra por um período de 7 anos. Vencido tal prazo a cátedra volta a ser posta em concurso. Proporíamos um período de 10 anos e o estabelecimento do ano sabático. Evidentemente o docente que estiver durante um período a cargo da cátedra, terá direito a apresentar-se novamente a concurso. As condições de concurso deverão valorizar o trabalho docente realizado pelo professor, seus trabalhos de pesquisa, obras publicadas.

Na medida em que o professor tiver demonstrado qualidades didáticas, contínua superação profissional, não haverá dúvida de que deverá permanecer por outro período na cátedra,

o que, por outro lado, apresenta a vantagem de assegurar maior continuidade no trabalho.

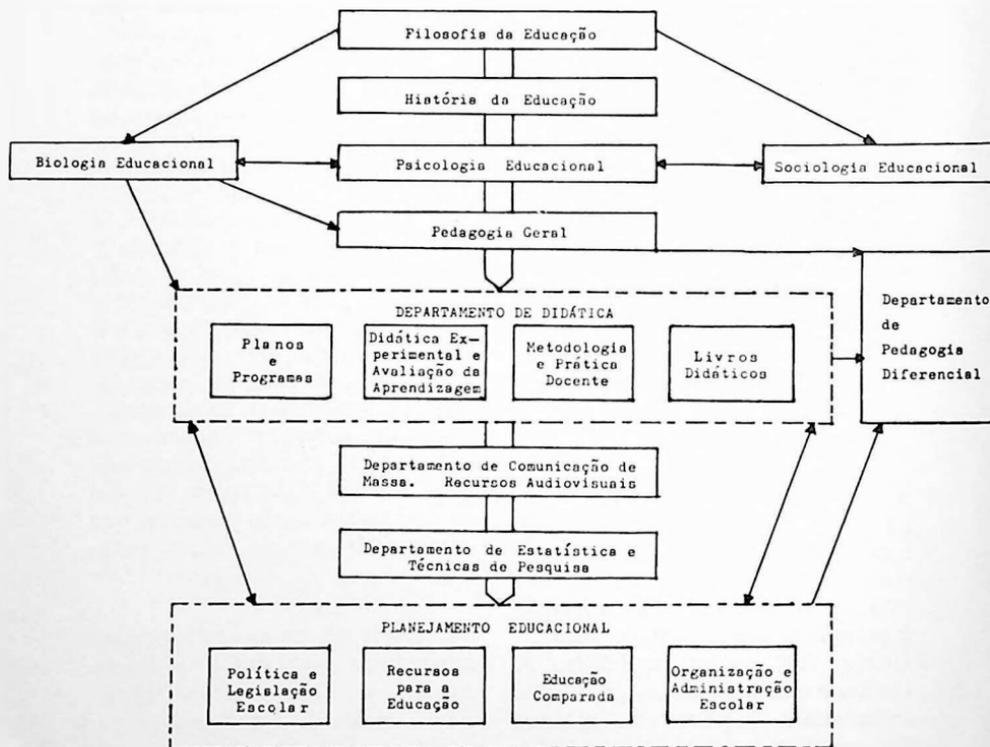
O regime que sugerimos visa simplesmente a evitar a perpetuação no exercício da cátedra de um professor pouco eficiente, estimulando o docente a uma constante atualização e a permitir o acesso de novos valores ao exercício do magistério. Com esta ressalva empregamos a palavra cátedra.

Quando uma cátedra, além da função docente, realiza trabalhos de outro

gênero, desenvolvendo atividades em favor da própria universidade, ou do meio, poderá adquirir a categoria de "serviço". Um exemplo poderá esclarecer a idéia que expomos. Suponhamos que a cátedra de "Orientação Educacional e Profissional", além de seu trabalho docente, preste "serviço" à faculdade, inclusive à universidade, ocupando-se da orientação educacional e profissional do corpo discente, selecionando o pessoal, e ofereça seus serviços à comunidade. Nesse caso, pode ser criado um "Serviço de Orientação Educacional e Profissional".

FACULDADE DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Estrutura Departamental



Também outras cátedras podem realizar trabalhos dêsse gênero em proveito da própria faculdade, da universidade, de outras instituições docentes, ou da comunidade, tornando conveniente sua transformação em "serviço".

Tal fato dependerá do gênero de trabalho que desenvolva a cátedra, de suas reais possibilidades e da conveniência eventual de irradiar ou projetar sua ação em benefício da própria faculdade, da universidade ou do meio. As cátedras ou disciplinas poderão ser agrupadas constituindo uma só unidade. Outras poderão ser colocadas em departamentos distintos daqueles em que se encontrem, conforme o critério adotado.

*Cátedras ou Disciplinas compreendidas em cada Departamento* (ou, eventualmente, serviços que o integrem).

A enumeração não obedece a uma ordem de importância ou hierarquia. Trata-se de ordenação inicial que, lógicamente, pode ser ampliada ou modificada.

Julgamos oportuno reiterar a necessidade de perfeito entrosamento entre os Departamentos da Faculdade de Educação com os Departamentos afins de outras faculdades. Evidentemente, nos limitamos a assinalar as matérias que cada departamento deverá compreender. Não significa que, se algumas matérias assinaladas forem ministradas em outros departamentos pertencentes a outras faculdades, seja necessário incluí-las na Faculdade de Educação. Dever-se-á evitar, é claro, uma repetição desnecessária de cátedra ou disciplinas.

A Faculdade de Educação precisa estar segura de que a maneira pela

qual determinada matéria é ensinada em outra faculdade atende aos interesses da própria faculdade de educação.

A antropologia física, por exemplo, tal como é programada para satisfazer às exigências de formação de um naturalista, pode muito bem não atender aos interesses de um educador. O exemplo se baseia em nossa experiência pessoal. Nesse caso, justifica-se a repetição da matéria.

#### *Departamento de Filosofia da Educação*

- 1) Introdução à Filosofia.
- 2) História da Filosofia (paralelamente à História da Educação). Esta disciplina dividir-se-á nas cadeiras que se tornem necessárias.
- 3) Teoria do conhecimento.
- 4) Metafísica.
- 5) Ética.
- 6) Estética.
- 7) Filosofia da Educação:  
I — Correntes contemporâneas.
- 8) Filosofia da Educação:  
II — Problemas contemporâneos.

#### *Departamento de História da Educação*

- 1) História das Idéias Pedagógicas (em tantas unidades quantas sejam necessárias).
- 2) História das Instituições.
- 3) História da Educação Brasileira (ou do país em causa).

#### *Departamento de Biologia Educacional*

- 1) Biologia Geral I.
- 2) Biologia Geral II (sistema nervoso).

- 3) Antropologia Física.
- 4) Medicina Escolar.
- 5) Higiene Escolar.

*Departamento de Psicologia Educacional*

- 1) Psicologia Geral.
  - 2) Correntes Psicológicas contemporâneas
  - 3) Psicologia da criança.
  - 4) Psicologia do adolescente.
  - 5) Psicologia da idade adulta — gerontopsicologia.
  - 6) Psicologia da aprendizagem.
  - 7) Psicometria.
  - 8) Psicologia Profunda.
  - 9) Psicologia Social.
  - 10) Psicologia Projetiva.
  - 11) Epistemologia Genética.
- A) Serviço de Orientação Educacional e Profissional

- Orientação educacional.
- Orientação profissional.
- Técnicas de exame psicopedagógico.

*Departamento de Sociologia Educacional*

- 1) Sociologia Geral.
- 2) Sociologia Educacional.
- 3) Problemas Sociais da América Latina especialmente o Brasil (ou país em causa).
- 4) Sociologia Rural.
- 5) Antropologia Social.
- 6) Sociologia do desenvolvimento.

*Departamento de Pedagogia Geral*

- 1) Pedagogia Geral.
- 2) Pedagogia do Jardim da Infância.
- 3) Pedagogia da escola primária (única e graduada).

- 4) Pedagogia da educação secundária.
- 5) Pedagogia da educação técnica e especial.
- 6) Pedagogia do ensino superior ou pedagogia universitária.
- 7) Pedagogia de adultos — Educação Permanente.

*Departamento de Didática*

- 1) Didática Geral.
  - 2) Didática do Jardim da Infância.
  - 3) Didática da escola primária.
  - 4) Didática da escola média.
  - 5) Didática do Ensino Superior.
  - 6) Supervisão educacional.
  - 7) Observação e Prática Docente.\*
  - 8) Metodologia especial das diferentes matérias.\*
- A) Serviço de Planos e Programas.
- B) Serviço de Didática Experimental e Avaliação Escolar.
- C) Serviço de Manuais de Ensino.
- D) Serviço de Pedagogia Cibernética (Instrução programada).

*Departamento de Meios de Comunicação às Massas*

- 1) Psicologia da comunicação.
- 2) Comunicação gráfica.
- 3) Cinema.
- 4) Rádio.
- 5) Televisão.
- 6) Didática dos meios audiovisuais.

\* Conviria que os professores de "metodologia especial" e de "observação e prática docente" integrassem um "grupo de trabalho" sob a direção do chefe do departamento; a chefia logicamente caberia ao titular de Didática Geral. As funções desse "grupo de trabalho" estão sucintamente assinaladas à pag. 131

*Departamento de Estatística  
e Técnicas de Pesquisa*

Este departamento ministrará cursos de estatística em diversos níveis. Deverá articular-se diretamente com os Departamentos de Planejamento Educacional e de Didática e, especialmente, com o Serviço de Didática Experimental e Avaliação Escolar.

Será também função deste departamento incumbir-se da elaboração da estatística da própria faculdade ou da universidade contribuindo para organização, administração e avaliação do rendimento do trabalho dos organismos docentes que a integram. Este departamento deverá igualmente ministrar cursos de Técnicas de Pesquisa Pedagógica, articulando seu trabalho com o Centro de Pesquisas Pedagógicas e de Experimentação Educacional (ver pág. 136).

*Departamento de Planejamento  
Educacional*

- 1) Política Educacional (Serviço de Política Educacional e Legislação Escolar) (A).
- 2) Legislação Escolar.
- 3) Princípios de Economia Geral.
- 4) Economia da Educação (Estudo dos orçamentos).
- 5) Problemas econômicos da América Latina (Brasil, especialmente).
- 6) Planejamento educacional (pode constituir um serviço) (B).  
Serviço de Educação

Comparada { Nacional  
Internacional (C)

Serviço de Organização e Administração Escolar (D)

- 7) Demografia.

*Departamento de Pedagogia  
Diferencial*<sup>1</sup>

- 1) Psicologia Diferencial (do sub e superdotado).
- 2) Psicologia Clínica Infantil.
- 3) Distúrbios da linguagem.
- 4) Pedagogia Diferencial e Didática Diferencial do:
  - sub e superdotado;
  - cego;
  - surdo-mudo;
  - espástico;
  - e outros.

Em algumas faculdades, o Serviço de Orientação Educacional faz parte da escola de psicologia, em outras, integra a escola ou faculdade de ciências pedagógicas. Em nossa opinião deve ser incluído no departamento de Psicologia da faculdade, no *status* de "serviço". Os serviços terão também, logicamente, função docente e de pesquisa.

B) *Escolas Menores*

Parece-nos que a faculdade deve compreender algumas "escolas" para "carreiras menores". Estas carreiras não exigem formação superior, universitária, mas não podem ser ministradas por um licenciado ou bacharel, sem formação especializada.

Acreditamos que a faculdade deve oferecer, já de início, as três carreiras que enumeraremos a seguir. Muitas das disciplinas compreendidas no plano de estudos dessas carreiras deverão ser cursadas nos departamen-

<sup>1</sup> A amplitude que se poderá dar a este Departamento, assim como ao Serviço de Orientação Educacional, variará, logicamente, de acordo com os interesses e possibilidades de cada faculdade e outras circunstâncias locais.

tos da faculdade. Poderão, não obstante, constituir "unidades" próprias, abrangendo matérias que não sejam ministradas em outros departamentos.

a) *Instituto de Formação de Professores de Educação Pré-Primária*

Torna-se imprescindível destacar a necessidade da formação de professores de educação pré-primária a fim de prover os jardins da infância um magistério idôneo. Sugerimos aos interessados a consulta ao nosso trabalho *Guia Vocacional para las aspirantes a la Carrera de Profesora de Educación Parvularia*, Maracaibo, Venezuela, onde estão expostos os seguintes temas:

- *Possibilidades que se ofrecen aos profesores de Educación Pré-Primária.*
- *Atividades desenvolvidas por uma jardineira.*
- *Condições e qualidades que deve reunir uma professora pré-primária.*
- *Condições e requisitos para ingresso na carreira.*
- *Plano de estudo do professorado pré-primário.*
- *Síntese e orientação dos programas das disciplinas que integram o plano de estudos.*

Nesse folheto se encontram as diretrizes para organização de um Instituto deste gênero, sendo a duração dos estudos de dois anos.

b) *Escola de Serviço Social Pedagógico*

Em geral, embora conhecidos os serviços que uma assistente social pode prestar no campo da educação sanitária, da indústria, da justiça, ignoram-

se as múltiplas funções que a "Professora Visitadora" ou a "Assistente Social Escolar" pode desempenhar no campo da educação.

A bibliografia sobre este assunto é escassa. Conhecemos apenas o pequeno trabalho de Concepción Amor — *La Maestra Visitadora* — Publicação de La Lectura. Por outro lado poucas têm sido as iniciativas no sentido de formar esta colaboradora para o trabalho escolar.

No entanto, achamos interessante assinalar que organizamos e dirigimos em Villa Maria (Córdoba) a primeira escola de "Assistentes Sociais Educacionais". Consultando a obra citada de C. Amor e nossos próprios trabalhos,<sup>1</sup> ter-se-á uma idéia exata das finalidades, objetivos, campo de ação e serviços que pode e deve prestar uma "Assistente Social Escolar". Propositadamente omitimos, para não sobrecarregar este ensaio, detalhar as funções de uma "Visitadora Social Escolar". Limitar-nos-emos a destacar a colaboração que deve prestar ao educador, ao Serviço de Orientação da Escola, ao Serviço Psicopedagógico ou ao Serviço de Higiene e Medicina Escolar, solucionando os problemas sociais que ocasionam a evasão, a baixa freqüência e o desajuste escolar etc. O plano de estudos da escola que dirigimos foi previsto para dois anos. Muitas das disciplinas compreendidas pelo plano de estudos acham-se incluídas nos diversos departamentos da faculdade. As disciplinas específicas, referentes ao

<sup>1</sup> *Memórias del Instituto de Servicios Pedagógicos Sociales — 1948/1949 — Escuela Normal "Victor Mercante" — Vila Maria — Córdoba.* A criação deste Instituto foi realização do eminente educador Dr. Antonio Sobral.

"Serviço Social", podem agrupar-se em uma "unidade" central da escola.

Acreditamos que a duração dos estudos possa ser, inicialmente, de dois anos. As matérias constantes do plano poderão ser discutidas com os especialistas no campo dos serviços sociais.

c) *Instituto de Formação de Professores para Crianças Excepcionais*

Sob a denominação de crianças excepcionais costuma-se incluir, em princípio, aquelas que não possuem inteligência normal, ou seja, subdotadas ou superdotadas. Mas a expressão inclui igualmente crianças amblíopes e cegas, surdas-mudas, espásticas, poliomiélicas, inadaptadas, neuróticas.

A pedagogia diferencial constitui um campo relativamente novo e no qual muito pouco se tem feito. No entanto, o número de crianças que podem ser denominadas "excepcionais" é extremamente elevado. Acreditamos ser necessária a consideração urgente do plano da formação de educadores especializados nesse campo.

Alguns países têm apresentado nos últimos 20 ou 30 anos evidente progresso: na Província de Buenos Aires (República Argentina), por exemplo, funciona, no Ministério da Educação, uma Divisão para crianças excepcionais, um Instituto para a formação de docentes especializados e inúmeras escolas diferenciais. O Peru se encontra no momento empenhado em trabalho semelhante.

Seria muito difícil traçar planos de estudo para um instituto de natureza tão especializada. Lembramos, no en-

tanto, que já existe ampla literatura sobre o assunto, o que facilitará essa tarefa.

É claro que esse instituto ou escola deverá estar estreitamente vinculado ao Departamento de Pedagogia Diferencial da Faculdade.

d) *Escolas Experimentais e de Aplicação*

a) Educação Pré-Primária

A educação pré-primária iniciar-se-á aos 4 anos de idade compreendendo três graus (4, 5 e 6 anos).

Sugerimos a criação de jardins de infância relativamente pequenos, com um número de 6 a 8 classes. Seria conveniente a criação de jardins em zona urbana, suburbana e algumas classes em zona rural com população concentrada.

b) Escola Primária

A nosso ver deverá iniciar-se aos 7 anos de idade. Sua duração pode constituir um tema a discutir (5 a 6 anos) ou ser motivo de experimentação. Baseados em observações e experiências pessoais, consideramos que a duração adequada aos estudos primários na América Latina deva ser de 6 anos. Será interessante criar os seguintes tipos de escolas primárias:

- a) rural de professor único;
- b) rural graduada;
- c) urbana.

Dentro das escolas urbanas deverão ser utilizadas, como campos de observação e experimentação, escolas de tipo tradicional e escolas em que se aplique uma didática renovada.

Achamos desnecessário entrar em minúcias sôbre o tipo de experiência didática ou metodológica a ser desenvolvida. Consideramos de interesse, no entanto, destacar a necessidade de experimentar um tipo de escola "não graduada", mas dividida em níveis progressivos de escolaridade, experiência pouco conhecida na América Latina.

Esta escola propiciará não a simples instrução, mas uma educação integral, para o que deverá contar com oficinas e dependências visando à realização de atividades de socialização de trabalhos manuais etc. Integrar-se-ão harmônicamente, e não como atividades separadas ou justapostas, a formação intelectual, ou especificamente escolar, e a educação manual.

#### *Cursos complementares da Escola Rural*

Se, em face das dificuldades, a escola rural contar apenas quatro séries (a urbana com 5 ou 6), seria interessante estabelecer dois tipos de cursos complementares:

##### a) *Curso prático-técnico*

Para os alunos menos dotados intelectualmente, ou com predominantes interesses técnicos ou manuais, a fim de dar-lhes uma formação prática. Não implica iniciá-los num ofício, mas dotá-los de maior habilidade ou destreza manual. Trata-se de breve iniciação à técnica e um prolongamento do ensino geral de nível primário.

##### b) *Curso de "Complementação" dos estudos primários*

Para os alunos que, provenientes de escolas rurais com 4 anos, desejem

ingressar no ciclo médio, possuindo, logicamente, condições para continuar os estudos nesse nível.

##### c) *Ensino Médio*

Achamos absolutamente necessária a organização de um ciclo básico comum que observe e oriente o aluno, numa duração não inferior a dois anos. Consideramos ideal a de três anos.<sup>1</sup>

Os objetivos dêsse ciclo, sua organização etc. já foram amplamente tratados pelos educadores, razão pela qual acreditamos desnecessário acrescentar outros esclarecimentos.

Após este ciclo básico — que para adequação ao sistema educacional brasileiro poderá chamar-se "ginásial" — seriam organizados dois tipos de instituições: a) e b).

Os alunos de maiores aptidões manuais que intelectuais, poderão continuar seus estudos em uma instituição tipo c.

##### a) *Colégio*

O colégio ou curso colegial ofereceria diversos ramos ou seções, que estariam amplamente articuladas, permitindo uma "readaptação do aluno", no caso de erro na orientação.

O colégio poderia oferecer as seguintes opções:

- 1) Clássico; 2) Científico; 3) Comercial; 4) Técnico Industrial; 5) Agrícola.

<sup>1</sup> Ver nota da pág. 127 sôbre a duração dêste curso e do curso superior do ensino médio.

A duração deste curso seria de três anos (após os três anos do ciclo básico de orientação).<sup>1</sup>

Os alunos egressos do curso colegial estariam habilitados a ingressar nas diferentes faculdades ou escolas superiores. Evidentemente, cada faculdade se reservará o direito de aceitá-los ou exigir-lhes estudos complementares conforme a natureza da especialidade que hajam cursado no colégio.

#### b) *Escola Normal*

A duração dos estudos normais será de três anos, após os três do ginásial básico.

<sup>1</sup> À primeira vista, este plano talvez pareça superado em relação a alguns países, inclusive o Brasil. Na realidade, tal não acontece visto que a educação primária brasileira, em geral, tem quatro anos. Note-se que propusemos um curso primário de seis anos. Se a duração do curso primário fosse de cinco anos, seria lógico elevar em um ano a duração do curso médio. Nesse caso, o curso ginásial ou básico seria de três anos e o colegial de quatro.

Na América Latina, onde é muito escassa a proporção de alunos que prosseguem os estudos secundários, parece-nos conveniente a existência de um curso primário com seis anos de duração.

Se o ensino primário fôr só de cinco anos, muitos alunos, não interessados em continuar seus estudos, deixariam as aulas ao terminar este curso com apenas cinco anos de escolaridade.

A escolaridade obrigatória, que não deixa de ser em muitos países latino-americanos senão uma utopia, não poderia ir além do curso primário.

A estrutura que propomos é, obviamente, concebida como absolutamente flexível e capaz de adaptar-se a qualquer sistema educacional.

São oportunas aqui as mesmas observações que fizemos anteriormente, ao nos referirmos à escola secundária.

Ressaltamos também que um plano de estudos mais ambicioso para o Ensino Normal, não corresponderia à realidade da maioria dos países latino-americanos, inclusive o Brasil.

Um plano que exigisse mais de seis anos de estudos secundários, após seis de educação primária, desalentaria muitos dos possíveis candidatos. Seria necessário, antes de tudo, melhorar substancialmente a remuneração dos professores, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho e de vida. Por outro lado, não se justificaria na maioria dos países latino-americanos, levando em consideração o alto *deficit* de professores nêles existente.

O primeiro ano será considerado de "observação vocacional". As matérias de formação, de cultura geral, continuariam a ser ministradas, acrescidas de algumas disciplinas pedagógicas. O objetivo deste primeiro curso consistiria em apresentar aos alunos as características "profissiográficas" do magistério e em testar suas aptidões para o exercício da função docente.

O segundo ano será de "iniciação profissional" propriamente dita. Sem desprezar as matérias de cultura geral, humanísticas e científicas, procurará reforçar a formação pedagógica, iniciando os alunos na prática profissional.

O terceiro ano será de "formação profissional". Dar-se-á ênfase à formação pedagógica e à prática profissional, que se deverá realizar em todos os tipos de escolas primárias.

Os alunos de primeiro ou segundo ano que revelem escassas aptidões para o magistério poderão ser transferidos para o curso colegial, dependendo da aprovação naquelas matérias não constantes do currículo do ensino normal.

c) *Curso Médio —  
Prática Profissional*

Para os alunos de maior aptidão manual que intelectual será criado um tipo *c* de instituição educacional.

Os alunos desse tipo de ensino serão provenientes das escolas primárias e dos dois tipos de cursos complementares das escolas rurais (a) prático técnico, (b) de complementação de estudos primários, sobre os quais já falamos. É claro que estes alunos não ingressarão em um ciclo básico comum de observação e orientação, ou curso ginásial, mas receberão um tipo de ensino, prático-profissional, que terá como objetivo a formação de operários ou de trabalhadores especializados. Adução desse tipo e de ensino médio, que denominaremos "Prático-Profissional" será de três anos, não se articulando com outros níveis posteriores de ensino.

*Articulação do ensino médio  
com o universitário*

Os alunos egressos do ciclo colegial em qualquer de seus ramos poderão continuar seus estudos universitários. Os egressos da escola normal poderão dirigir-se à faculdade de educação, a fim de obter o grau de professor de ensino médio em qualquer das disciplinas ou áreas que integrem o ciclo médio, ou poderão prosseguir na carreira de "licenciado", para alcançar posteriormente o título de "mes-

tre" ou "doutor" em ciências pedagógicas.

Uma terceira alternativa se oferece aos egressos da escola normal, a de optar por uma das três carreiras menores já descritas (professor de ensino diferencial, de educação pré-primária ou assistente social escolar).

É necessário impedir o aluno de curso normal de continuar outros estudos universitários desligados do magistério, evitando-se assim a evasão de professores do campo de educação ou, o que é pior ainda, a existência de educadores trabalhando em regime de tempo parcial, dedicados em parte ao magistério e em parte a outras profissões.

As medidas que deverão ser adotadas serão de dois tipos: uma de caráter administrativo, através de uma legislação que impeça o acesso a qualquer faculdade, que não seja a de educação, aos portadores do título de professor primário e não favoreça sua equivalência com o certificado de conclusão de curso secundário; outra medida visando a atingir fins idênticos consistirá na aplicação de um plano de estudos para as escolas normais que dissuada os alunos de obterem a mencionada equivalência. Se o número de matérias exigidas para a equivalência for muito elevado, os alunos perderão o interesse em continuar outras carreiras fora do magistério, ou então evitarão ingressar no ensino normal, caso não estejam decididos a ser, exclusivamente, profissionais do magistério.

O critério que sustentamos não nega a possibilidade de aperfeiçoamento do professor primário, nem impede seu progresso pessoal; apenas visa

este aperfeiçoamento ao progresso, obedecendo a uma linha vocacional, seguindo sempre a mesma direção profissional.

Nosso propósito, reafirmamos, consiste em evitar a utilização da Escola Normal como "trampolim" para outras profissões ou o magistério como um *modus vivendi*.

### *Formação de Professores para o Ensino Médio*

A Faculdade de Educação deverá formar igualmente professores para o ensino médio.

Os alunos que desejarem seguir a carreira do magistério secundário, em qualquer especialidade, deverão inscrever-se nesta faculdade que elaborará os planos correspondentes aos diferentes cursos. Poderão ingressar nêles os alunos provenientes do curso colegial ou do normal.

As disciplinas científicas ou humanísticas que integram o plano dos diversos cursos serão ministradas nos diferentes institutos e faculdades que componham a universidade, ficando as disciplinas pedagógicas na própria faculdade de educação. A observação e a prática docente serão realizadas nas escolas a ela subordinadas.

Os alunos dependerão, para todos os efeitos administrativos e docentes, da Faculdade de Educação.

Será necessário estabelecer estreita correlação entre os institutos centrais de ciências, letras e artes da universidade (matemática, física, química, ciências, biologia, ciências humanas,

letras e artes)<sup>1</sup> ou faculdades que integrem a mesma, a fim de estruturar, para cada curso, um currículo harmônico, bem equilibrado e o mais completo possível.

A formação científica dos professores (ou professor licenciado) de matemática, física e química, será dada pelos institutos centrais de matemática, física e química respectivamente. A dos professores de ciências biológicas pelo Instituto Central de Geociências. A do professor de ciências sociais pelo Instituto Central de Ciências Humanas. A do professor de língua nacional ou pátria, línguas estrangeiras e línguas clássicas, pelo Instituto Central de Letras. A dos professores de artes (música, desenho) pelo Instituto Central de Artes.

A Faculdade de Educação deverá, igualmente, formar professores para as disciplinas do "curso agrícola" — ciclo colegial — em colaboração não só com o Instituto Central de Biologia, mas também com a Faculdade de Ciências Agrárias. Os professores para as matérias especializadas do "curso comercial" em colaboração com os do curso de ciências econômicas e atuariais do Instituto Central de Ciências Humanas e os professores para as matérias especializadas do curso "técnico-industrial" em colaboração com a Faculdade de Engenharia.

<sup>1</sup> Lógicamente, esta articulação se realizará de modo diferente, segundo a estrutura da própria universidade. Referimos aqui a um tipo de universidade de estrutura moderna, organizada à base de institutos centrais e faculdades.

Um exemplo desse tipo de organização universitária constitui a Universidade de Brasília. (Cf. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*, Editora Universidade de Brasília, 1962).

Este trabalho conjunto da Faculdade de Educação — com outros institutos e faculdades — exige perfeita coordenação didática que, se não alcançada, resultará em muitos problemas.

A formação pedagógica dos professores deverá começar bem cedo. O plano de estudos compreenderá uma série de disciplinas que assegurem ampla e sistemática visão dos problemas pedagógicos.

Todo professor, de qualquer especialidade, deverá possuir visão filosófica dos problemas contemporâneos da educação e uma compreensão nítida dos fundamentos filosóficos da ação educacional. Deverá possuir ainda sólida cultura psicológica, especialmente da psicologia da adolescência, como também cultura sociológica e econômica.

A fim de conseguir que cada professor se torne um elemento eficaz e consciente dentro do sistema, será necessário iniciá-lo no conhecimento do planejamento e da política educacional, bem como em educação comparada.

A esta formação pedagógica geral se acrescentará boa formação didática e metodológica.

No que se refere ao ensino da metodologia de cada disciplina, antepõem-se múltiplos obstáculos, difíceis de se transpor. Em geral, o campo da metodologia especial, principalmente do ensino médio, não tem merecido a devida atenção, por parte dos educadores. A bibliografia não é muito vasta e a experimentação também não tem sido realizada como seria desejável.

Os especialistas, salvo exceções, têm dedicado pouca atenção à metodologia do ensino das matérias que ministram, porque, em geral, carecem de formação pedagógica especializada. Será necessário atender, preferentemente, a este aspecto na preparação dos futuros docentes e incentivar os "institutos centrais" ou as faculdades a interessarem-se pelos problemas didáticos ou metodológicos do ensino das diferentes disciplinas.

Tôda atividade nesse campo, é óbvio, resultará de um esforço coordenado da Faculdade de Educação com os institutos centrais ou faculdades.

A observação e a prática docente deverão ser motivo de especial preocupação. Para que a observação cumpra seu objetivo será necessário contar com escolas experimentais modernamente organizadas que apliquem realmente uma metodologia renovada e possuidora de docentes capazes. Observar escolas iguais ou semelhantes às de que tenham sido "vítimas" os observadores, não tem nenhuma significação, nenhum proveito. A prática docente compreenderá duas etapas: a "parcial" e a "integral". Na parcial o aluno só deverá realizar tarefas de planejamento didático e práticas em algumas classes isoladas. A prática integral obrigará o aluno a participar de tôdas as tarefas docentes, devendo ser responsável, por um tempo a ser fixado, pelo desenvolvimento do curso que se lhe atribua. Deverá planejar seu trabalho, dirigir e avaliar a aprendizagem, participar das tarefas do conselho do curso, das reuniões dos pais, dos trabalhos "extracurriculares" ou "atividades dirigidas". Só assim o treinamento profissional será autêntico e não uma caricatura ou mero formalismo. Nu-

meros institutos de formação incorrem lamentavelmente neste erro de transformar a prática docente em puro formalismo quando não em simples paródia.

O "departamento de didática", especialmente o grupo de trabalho integrado pelos professores de metodologia especial, observação e prática docente, cuidará deste aspecto da formação profissional dos futuros educadores, atribuindo-se-lhe toda a verdadeira importância que o mesmo possui.

#### *Licenciatura, mestrado e doutorado em Ciências Pedagógicas*

O objetivo da Faculdade de Educação consistirá em formar não apenas o professor de disciplinas pedagógicas para as escolas normais, mas sobretudo o pedagogo.

Este termo pode parecer, à primeira vista, um tanto esnobe. Na realidade não o é ou não deveria sê-lo. Se aceitamos designar por médico ao profissional especializado em medicina, geólogo ao especialista em geologia, e assim por diante, torna-se perfeitamente legítima a denominação de pedagogo para o especialista em pedagogia, ainda mais quando o seu campo de ação não será necessariamente a docência, o ensino. Pelo contrário, poderá e deverá dedicar-se a qualquer dos múltiplos campos ou especialidades que hoje a educação abrange: o planejamento educacional a organização e administração escolar, a educação comparada, a política e a legislação escolar, a pesquisa educacional, o ensino experimental, a comunicação às massas, para não mencionar senão os de maior importância e atualidade.

É preciso insistir em que a faculdade de educação não deverá formar apenas docentes, mas principalmente especialistas em educação, dedicados a campos específicos que, evidentemente, se tornam, dia a dia, verdadeiras especialidades. Ainda ontem um licenciado em educação poderia conhecer sem maiores dificuldades todo o vasto campo da pedagogia. Hoje, isso se torna impossível; daí a necessidade de especialização. A literatura sobre alguns aspectos ou problemas educacionais é cada vez mais ampla e difícil de ser dominada. Os problemas específicos dos diferentes campos da educação, cada vez mais complexos, não podem ser resolvidos à base de uma formação pedagógica geral, mas exigem formação especializada.

Esta nova situação derivada do grande progresso das ciências pedagógicas, em parte devida ao rápido desenvolvimento de suas disciplinas auxiliares, abre novas perspectivas à carreira no campo da educação e obriga a considerar a formação do pedagogo sob novos ângulos. Torna-se necessário encarar, com novos critérios, a estruturação do plano de estudos e a organização da carreira.

É oportuno destacar que, embora sejam expedidos títulos para verificar a aprovação nos diversos níveis de estudo (licenciatura, mestrado), a carreira só culmina com o doutorado. Os períodos intermediários são passos ou etapas na formação do pedagogo, formação que só acaba, reafirmamos, no doutorado. A nosso ver a licenciatura não pode implicar nenhuma especialização, que só começará *a posteriori*, isto é, através do mestrado e do doutorado. O plano de estudos da licenciatura poderá ou

não incluir matérias optativas, mas isto não implicará de nenhum modo uma especialização, que julgamos nesta etapa totalmente prematura.

A licenciatura deverá oferecer ao estudante uma formação pedagógica básica, a mais ampla possível. Não é nosso propósito traçar de forma pormenorizada o plano de estudos da carreira, em cada uma de suas etapas. Indubitavelmente, tal propósito ultrapassa os fins e os limites deste trabalho. Por outro lado, um plano de estudos não pode ser um simples resultado da concepção pessoal de um autor. Limitar-nos-emos a destacar os aspectos que deve compreender a formação de um licenciado, acrescentando algumas observações de caráter geral.

Além disso, se consultarmos os títulos das matérias ou cátedras necessárias a cada departamento (ver pág. 121 e ss), teremos uma visão dos tipos de disciplinas que consideramos essenciais à formação de um pedagogo. Na impossibilidade material de estudar-se, em cinco anos de curso, tão vasto número de matérias, uma seleção, logicamente, torna-se necessária. Deverá abranger as disciplinas regulares e também as optativas. Torna-se indispensável indicar o número de disciplinas obrigatórias e fixar as de livre escolha. Decidimos, assim, por um plano flexível que vá ao encontro dos interesses dos estudantes. Será necessário, igualmente, determinar as disciplinas que consideramos "básicas", isto é, aquelas que o aluno deve cursar e ser aprovado antes de ter direito a inscrever-se em outra. Por exemplo, psicologia geral será logicamente anterior à psicologia da aprendizagem e ambas anteriores à didática

geral. O aluno deverá ser aprovado em psicologia geral e psicologia da aprendizagem antes de cursar didática. No caso das disciplinas optativas serão indicadas não só as "básicas" como as "correlatas". Logicamente, se o aluno escolhe uma disciplina optativa, deverá continuar escolhendo, na linha das disciplinas correlatas, as disciplinas por que optou inicialmente.

Suponhamos que o aluno tenha optado por "Pedagogia do ensino secundário". Em tal caso não poderá optar por outra didática que não seja a "Didática do ensino médio" — que é, logicamente, correlata à anterior.

Assim como afirmamos anteriormente, a licenciatura tem por finalidade dar uma informação geral básica, a mais ampla possível, devendo seu plano de estudos incluir disciplinas filosóficas que dêem ao aluno uma visão dos fundamentos da teoria pedagógica e estimulem sua reflexão acerca dos problemas da realidade e da *praxis* educativa.

Esta formação filosófica estará intimamente relacionada a uma visão histórica da educação que o aluno deverá adquirir e que o capacitará a explicar-se e situar-se no presente em que vai atuar. Deverá ser, não uma história anedótica, mas uma história reflexiva, orientada por uma filosofia da história da educação, que facilite a compreensão das etapas em que se desenvolve o processo educativo e a visão do jogo dos fatores e das influências que, em cada etapa, deram origem às idéias, instituições ou sistemas. Essa história, assim encarada, tenderá a projetar-se continuando através de uma "educação comparada". O plano deverá igualmente dar lugar

às matérias denominadas por alguns autores "disciplinas científicas" da educação, tais como a psicologia, a biologia e a sociologia educacionais, sobre uma base anterior de conhecimentos psicológicos, biológicos e sociológicos de caráter geral. A antropologia como disciplina de síntese não poderá deixar de figurar no grupo dessas matérias.

Dada a generalização cada vez maior de seu emprêgo no campo do planejamento, da administração, da didática e da pesquisa, será necessário dotar o estudante de boa formação estatística. Esta constitui, em nossos dias, instrumento de inestimável valor na formação de um pedagogo. O plano deverá conter, igualmente, uma disciplina de síntese e de sistematização — a Pedagogia Geral — que reestruture as informações adquiridas nas disciplinas básicas, apresentando, de maneira orgânica, a problemática pedagógica, que ofereça os fundamentos epistemológicos da ciência pedagógica, desenvolvendo sua sistemática com um propósito globalizador ou de síntese. A totalidade do conhecimento desta sistemática, evidentemente, será conseguida pelo aluno através das diversas disciplinas que componham seu plano de estudos. No entanto, a Pedagogia Geral — proporcionará unidade à Pedagogia, dando-lhe uma visão integradora.

À base da formação teórica proporcionada pelas disciplinas que mencionamos, dever-se-á oferecer ao futuro licenciado conhecimento amplo dos problemas suscitados pela *praxis* educativa, problemas do currículo, segundo os autores norte-americanos, ou problemas didáticos, segundo nos habituamos a chamar.

O aluno deverá possuir idéia clara do processo ensino-aprendizagem, conhecimento amplo das técnicas de planejamento didático, das formas de motivação, dos recursos para dirigir a aprendizagem através das diversas etapas em que esta se processa, das formas modernas de avaliação do rendimento escolar. A didática geral terá por finalidade oferecer uma visão geral dessa problemática. Nesta visão geral dever-se-á incluir o conhecimento da metodologia especial, do ciclo primário, médio ou superior.

A amplitude alcançada pelos meios audiovisuais, e seu eficiente auxílio ao educador, tornam sua inclusão indispensável, como disciplina, no plano de formação de um licenciado em ciências pedagógicas.

Visando a assegurar ao licenciado ação eficaz em seu campo de trabalho, será necessário proporcionar-lhe um conhecimento geral dos problemas de orientação educacional e pedagogia diferencial. Esta última disciplina estudará não a situação das crianças ou adolescentes excepcionais, que não freqüentam a escola comum, mas a situação das crianças normais que, apresentando diversos problemas de aprendizagem, freqüentam as escolas comuns.

Tal formação não estaria completa, sem um conhecimento geral, tão sistemático quanto possível, de política educacional, de legislação escolar e de educação comparada, disciplinas que, unidas a uma visão dos problemas de economia escolar, permitirão o conhecimento da organização e administração do sistema escolar, dos fins, objetivos e técnicas do planejamento educacional.

É evidente que, enquanto algumas das disciplinas citadas exigirão para seu desenvolvimento um ano letivo completo, outras poderão ser ministradas em um só semestre.

Advertimos que o plano de licenciatura deve procurar oferecer uma formação geral, uma visão de conjunto, sem pretender levar à especialização, o que ficará exclusivamente reservado ao mestrado e ao doutorado. O objetivo essencial será o de conceder uma sólida formação básica, que permita compreender os problemas educacionais de nosso tempo munindo o licenciado de certos instrumentos essenciais para atuar eficazmente no campo escolar.

Sobre esta formação básica se conseguirá, ao longo dos dois anos de estudos que constituem o mestrado, uma especialização, em qualquer dos campos da pedagogia. Seria, também, arriscado definir com precisão estes campos. Assinalamos a título absolutamente provisório que eles poderão corresponder, em termos gerais, à organização departamental que propusemos. O aluno poderá especializar-se em filosofia da educação, história da educação, biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, pedagogia geral ou na pedagogia de um ciclo — didática geral — ou particularmente, na didática de um ciclo — meios de comunicação à massa, planejamento educacional, orientação educacional, pedagogia diferencial.

Cabe ainda ressaltar que dentro da especialização geral poderá haver uma outra especialização mais particularizada que o progresso das ciências pedagógicas não só possibilita, como também de certo modo exige. Assim, especializando-se em

planejamento, o aluno poderá dedicar-se, de acordo com seus interesses, à educação comparada, à economia pedagógica ou ao planejamento propriamente dito.

De igual modo, o aluno que optar por especializar-se em meios de comunicação à massa poderá interessar-se em particular pela psicologia da comunicação ou por um destes recursos: cinema, televisão, rádio, etc.

Daremos um último exemplo. Dentro de uma especialização em didática, o aluno poderá interessar-se pelo setor dos planos e programas, da avaliação da aprendizagem ou da instrução programada.

O mestrado exigirá que o aluno curse determinadas disciplinas fixadas de acordo com a especialização que escolha. Deverá, além disso, inscrever-se no departamento correspondente à especialidade escolhida e elaborar uma tese de mestrado. Essa tese, embora sem a amplitude e a profundidade de uma tese de doutorado, constituirá, no entanto, trabalho original em que estarão sintetizados os conhecimentos e as experiências adquiridas durante o período de especialização.

A carreira culminará com o doutorado. Para obtenção desse título, uma tese principal e duas teses subsidiárias deverão ser apresentadas. Torna-se desnecessário caracterizar os mencionados trabalhos, posto que o conceito de tese de doutoramento não oferece dúvida alguma. Deverá ser uma pesquisa original em que se exponha realmente uma "tese", que o autor deverá defender, e cujo tema verse sobre algum assunto ou problema estreitamente ligado à especialização a que se haja dedicado duran-

te sua formação de mestre. As duas teses subsidiárias serão na realidade duas monografias articuladas com o tema central da tese. Há possibilidade, como ocorre em algumas universidades europeias, de que as duas teses subsidiárias sejam defendidas oralmente, sem exigir-se que sejam apresentadas por escrito. O objetivo das teses subsidiárias é o de obrigar o candidato a trabalhar não só em volta de um tema central, mas também o de estudar dois outros assuntos a êle correlacionados. Tal trabalho amplia, evidentemente, a formação do futuro doutor e evita a limitação, o estreitamento numa temática, obrigando-o a uma visão mais ampla dos problemas, dentro, logicamente, de seu campo de especialização.

### Observação Síntese

Referindo-se aos fins da criação da faculdade (pág. 115), afirmamos que esta, em sua função docente, tem por objetivo formar:

- a) especialistas em certos campos da educação;
- b) técnicos em determinados aspectos das atividades educacionais;
- c) pesquisadores;
- d) educadores especializados nos diversos graus do ensino e em especial professores de escolas normais.

O conhecimento de tais objetivos é necessário no momento em que se formule o plano de estudos — tarefa que ultrapassa os limites deste trabalho.

A formação dos docentes, em particular dos professores especializados em disciplinas pedagógicas do ensino normal, será realizada através da licenciatura. A formação dos pesquisadores, especialistas e técnicos só terá lugar pelo mestrado e doutorado.

Analisando as atividades e funções específicas correspondentes a cada campo, depreende-se, logicamente, o tipo de formação que se exige do pesquisador, especialista ou técnico. Dessa maneira torna-se possível determinar os conhecimentos ou informações requeridas, aptidões, destrezas e habilidades necessárias a êses pesquisadores, especialistas ou técnicos de acordo com a especialização e funções a serem desempenhadas.

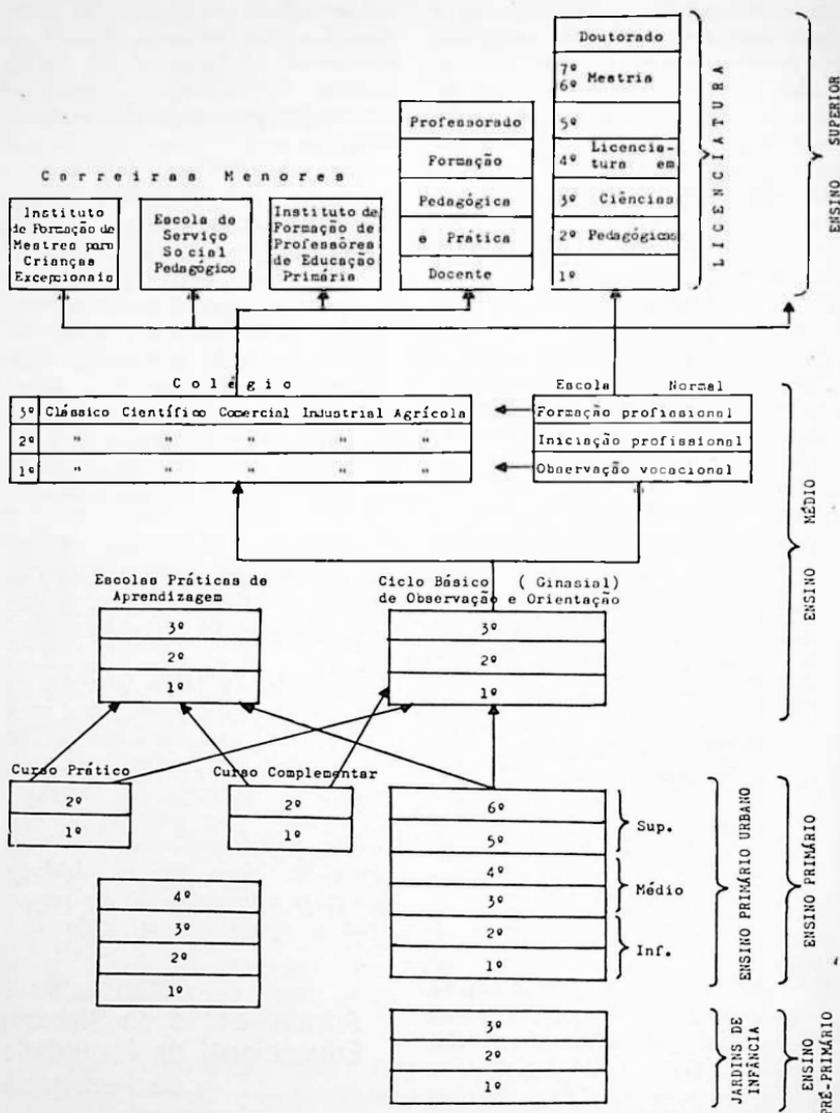
Conhecidas as informações, habilidades etc., exigidas em cada campo específico de atividade, os respectivos currículos poderão ser elaborados.

A gama de disciplinas previstas na organização departamental, que sugerimos, atende às necessidades de formação teórica de pesquisadores, especialistas ou técnicos. Os "serviços" e "centros" (ver pág. 137), cuja criação postulamos, oferecem vasto campo de prática para as atividades que exige a formação de tais pesquisadores, especialistas ou técnicos.

### Organização e Administração do Sistema Educacional da Faculdade de Pedagogia

As "unidades administrativas" a que nos referimos poderiam ter sido descritas quando analisamos os diversos departamentos que integram a facul-

ORGANOGRAMA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS



dade. Não obstante, preferimos adotar esta ordem na exposição, por diversos motivos, entre eles a clareza.

Ao expor os fins de criação da faculdade destacamos quatro funções essenciais: Docência, Pesquisa, Experi-

mentação Pedagógica e Extensão Universitária (ver pág. 115 e seguintes).

Afirmamos também que a cada departamento caberia, segundo a natureza de seus objetivos, realizar tais funções. A categoria "serviço" encontra-se intimamente ligada à de extensão universitária.

Não obstante, achamos que três "unidades administrativas" devem integrar a estrutura da faculdade, sob a denominação provisória de "centros".

a) *Centro de Pesquisas Pedagógicas*

Este centro terá por missão planejar e executar todo tipo de pesquisa pedagógica. Contará para isso com a colaboração dos diversos "departamentos" da faculdade. A articulação entre este centro e os diversos "departamentos" será a mais estreita possível.

Será também objetivo deste centro fornecer uma relação pormenorizada das pesquisas realizadas pelos diferentes departamentos.

As pesquisas deverão ter cunho essencialmente prático, versando problemas urgentes da realidade educacional (social, econômica etc.) do país, e suas conclusões deverão contribuir para solução válida dos mesmos.

Não traçaremos de forma minuciosa os planos de trabalho deste centro. Estes resultarão do intercâmbio e da colaboração sistemática, permanente e a ser necessariamente estabelecida entre o centro e os diversos "departamentos".

Desejamos realçar a necessidade de girarem as pesquisas em torno de

problemas reais, graves e urgentes, que estejam afetando a escola ou o sistema escolar.

O analfabetismo, a evasão escolar, a extensão da escolaridade, as deficiências escolares, o ensino profissional ou técnico, a articulação entre os diversos ciclos de ensino serão, entre muitos outros, assuntos que merecerão a atenção do Centro de Pesquisas Pedagógicas.

b) *Centro de Experimentação Educacional*

Este Centro terá sob sua responsabilidade a organização de todas as experiências educacionais que realize a Faculdade, através de alguns de seus "departamentos" ou "serviços".

Será igualmente responsável pelas experiências educacionais realizadas nas escolas tanto primárias como médias, dependentes da Faculdade.

Deste centro, dados seus objetivos, deverão depender, pedagogicamente, excluído o aspecto administrativo, todas as escolas experimentais de qualquer ciclo.

Para cumprimento de seus objetivos poderá ser solicitada a colaboração dos departamentos a que se encontre vinculado (Dep. de Didática, de Psicologia Educacional, de Meios de Comunicação às Massas).

Este centro planejará todas as experiências didáticas que sejam realizadas nas escolas, consistindo elas na aplicação, em caráter experimental, de novos métodos, planos e programas, livros de textos, novas formas de avaliação da aprendizagem, emprego de meios audiovisuais, instrução programada.

Convém ter principalmente em vista, ao planejar tais experiências educacionais, a possibilidade de que as mesmas se estendam à escolas comuns do Brasil (ou de outro qualquer país), deixando de lado, pelo menos na etapa inicial de suas atividades, aquelas experiências que não poderão ser posteriormente generalizadas.

c) *Centro de Extensão  
Universitária*

Cabe a êste centro estender a ação da escola à comunidade, em sua área geográfica de influência. Cumprirá seus objetivos estudando os problemas de educação que o meio apresenta, oferecendo as soluções mais adequadas a serem postas em prática pela autoridade competente.

As iniciativas de cultura popular dependerão dêste centro que contará com o apoio dos diversos "departamentos" da faculdade, e, de modo especial, o de "comunicação às massas".

A ação dêste centro poderá ser tão variada e abranger tantos aspectos quantos permitam os recursos humanos, econômicos e materiais de que disponha.

O centro deverá concretizar os objetivos a que nos referimos como próprios de extensão universitária (ver pág. 117).

Acrescentaremos, ao que já foi dito sobre o assunto, algumas idéias sobre a conveniência de conceder especial atenção ao trabalho que o centro deverá desenvolver junto aos institutos de formação de professores, especialmente escolas normais: ajudando-os a resolver seus problemas de currículo, assessorando-os no treinamento

do magistério, colaborando na organização das bibliotecas, provendo-as de uma bibliografia especializada. Êstes seriam alguns dos inúmeros trabalhos a realizar.

O centro de extensão universitária deverá planejar e executar, em colaboração com os "departamentos" da faculdade, programas de aperfeiçoamento do magistério e do professorado em "exercício". Êstes programas poderão realizar-se através de cursos diretos, cursos temporários, cursos de rádio e televisão, por correspondência etc.

A nosso ver, seria uma redundância a organização de um Centro de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Médio distinto do Centro de Extensão Universitária. Com a expansão do aperfeiçoamento do magistério, é possível pensar numa "divisão" especial com tais objetivos, sempre integrada no Centro de Extensão Universitária, que nos parece o órgão indicado para tarefas dêsse gênero, no âmbito da faculdade.

Os programas de aperfeiçoamento do magistério em exercício tiveram prioridade no plano de trabalho da extensão universitária. O aperfeiçoamento docente deverá oferecer aos mestres em exercício maior cultura geral e pedagógica, levando-os a atualizar seus conhecimentos metodológicos, seus processos de avaliação. Igualmente dará aos dirigentes noções básicas de organização e administração escolar ou atualizará os conhecimentos que eles possuem sobre a matéria. De igual modo, preocupar-se-á com a formação dos inspetores (ou supervisores), mediante o conhecimento de novas técnicas de supervisão, noções de relações humanas, trabalho de grupo etc.

Além destes trabalhos organizados especificamente para docentes primários e secundários — o centro deverá planejar um intenso programa de difusão cultural em benefício da comunidade.

A extensão universitária deverá utilizar para concretizar tal objetivo todos os meios de comunicação às massas de que disponha a universidade.

O rádio será um recurso de grande eficácia. Os programas deverão contar com a colaboração de todos os institutos e faculdades da universidade, especialmente dos departamentos da Faculdade de Educação. O centro canalizará e coordenará a colaboração destes institutos e faculdades.

Os programas de extensão serão estruturados não só tendo em conta os gostos e os interesses de uma minoria mais culta mas também os da maioria da população cuja sensibilidade seria educada e cujos interesses seriam orientados para expressões válidas e autênticas da cultura popular.

O centro de extensão universitária deverá igualmente traçar um plano de publicações que compreenda a edição de obras especializadas, de difusão cultural, científicas, literárias, pedagógicas, destinadas a um público mais vasto.

A ação da extensão universitária não deve limitar-se a levar ao povo os diversos valores da cultura científica, literária, artística (teatro, música, dança), e tampouco contentar-se em proporcionar a todos os benefícios da educação, em grau que corresponda às potencialidades de cada indivíduo. Deverá dar uma dimensão social às ciências, às letras, às artes e às profissões, para que estas se coloquem

a serviço da comunidade, sirvam à solução de seus problemas mais urgentes, cooperem na elevação das aspirações populares e colaborem, ativamente, para que elas sejam alcançadas.

A extensão universitária deve ser o recurso mais eficaz a fim de realizar a efetiva função social que a universidade é chamada a desempenhar.

Contribuirá para consolidar no estudante o espírito de "serviço social" a fim de que amanhã o economista, o engenheiro, o médico, o educador, egressos de seus respectivos cursos, sintam-se verdadeiros servidores sociais. Aprenderão assim a servir à comunidade e não a servir-se dela.

A extensão universitária deverá, portanto, formular extensos planos de ação social na saúde pública, na arquitetura, na economia, na educação, com participação ativa de docentes e alunos.

Além das "unidades organizativas" referidas, deverão ser criadas "unidades administrativas". A denominação "administrativa" talvez não seja a que mais convenha, pôsto que rigorosamente não se trata de unidades de administração, mas de governo e direção pedagógica. Essas Unidades, em princípio, poderiam ser as que analisaremos a seguir:

a) *Conselho de ensino pré-primário e primário*

Seria integrado pelos diretores das escolas pré-primárias e primárias a serem criadas e pelos representantes de pais e mestres. As autoridades da faculdade designariam os represen-

tantes dos departamentos de "pedagogia" e "didática" que participariam das atividades deste Conselho.

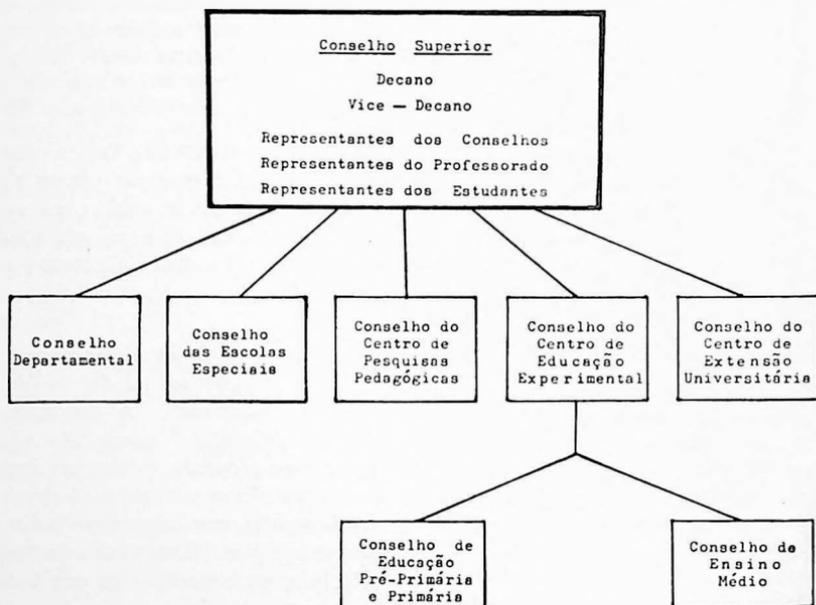
b) *Conselho de Ensino Médio*

Integrariam este conselho os diretores das escolas de ensino médio e re-

presentantes de pais e docentes. Também participariam deste conselho os representantes dos departamentos de pedagogia e de didática designados pelas autoridades da faculdade. Evidentemente tal designação deveria recair sobre professores especializados em pedagogia e didática do ensino médio.

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Direção da Faculdade



Ambos os conselhos dependeriam diretamente do conselho que regerá o centro de experimentação educacional e seriam representados no conselho de experimentação educativa. (ver o 3.º gráfico).

Cinco conselhos seriam ainda criados, dependentes do conselho da faculda-

de, a fim de administrar setores que lhe são afetos e assessorar o conselho da faculdade. Os conselhos abaixo relacionados terão seu representante perante o conselho da faculdade:

a) Conselho de Departamento <sup>1</sup>

<sup>1</sup> A inclusão deste Conselho pode ser discutida.

- b) Conselho de Escolas Especiais (carreiras menores).
- c) Conselho do Centro de Educação Experimental.
- d) Conselho de Pesquisas Educacionais.
- e) Conselho de Extensão Universitária.

Participarão do conselho de "departamento" todos os diretores de "departamento". Participarão do conselho das escolas especiais as autoridades das respectivas escolas, representantes dos professores e dos alunos.

Integrarão os conselhos restantes os diretores e representantes dos profissionais que colaborem em cada centro.

O conselho superior da faculdade estará integrado pelas autoridades da faculdade e os representantes dos cinco departamentos já citados.

Os professores da faculdade terão uma representação perante o conselho. De igual modo, os alunos estarão representados nesse conselho.

Dever-se-á cuidar de que na composição dêse conselho participem de forma proporcional e equilibrada os diversos organismos que integram a estrutura da faculdade. A representação estudantil será de tal tipo que poderá influir na direção da faculdade. Serão considerados estudantes tanto os alunos que cursem as carreiras menores como os que cursem a licenciatura, o mestrado e o doutorado em educação.

#### *Etapas de Realização*

A organização definitiva e o estabelecimento completo de uma faculdade de ciências pedagógicas tal como a delineamos em largos traços, não

pode realizar-se de uma só vez, mas será o resultado de um processo com diversas fases ou etapas.

Não levamos em consideração as dificuldades cuja solução dependa pura e simplesmente do emprêgo de recursos econômicos. Analisaremos, em compensação, os outros tipos de dificuldades a serem transpostas, as etapas em que se poderá concretizar o objetivo que propomos e os inegáveis riscos que eventualmente poderão surgir.

O primeiro risco contra o qual nos desejamos prevenir, deriva de uma característica peculiar que, com maior ou menor intensidade, é comum aos povos latino-americanos. Consiste na tendência a tornar definitivo tudo aquilo que foi estabelecido como transitório. Daí decorre um perigo evidente para toda obra que deva necessariamente realizar-se em etapas. Uma vez estabelecido algo, ainda que em caráter provisório, torna-se extremamente difícil modificá-lo, pois corre-se o risco de que se estabeleça em definitivo.

Outro risco vem da falta de continuidade na gestão administrativa. Cada novo administrador sente-se tentado a rever a obra do antecessor e, geralmente, recomeça tudo, desprezando realizações anteriores. A falta de um quadro permanente de técnicos e as mudanças políticas favorecem, lamentavelmente, esta peculiaridade negativa. Os dois riscos citados geram uma certa dúvida, evidentemente explicável, a respeito de toda obra que deva ser cumprida ou realizada em etapas.

Advertidos sobre estes riscos, teremos que adotar todas as medidas ou

providências necessárias a fim de evitá-los.

Quanto às dificuldades restantes, excluídas as materiais, a principal delas consistirá em obter um professorado idôneo, capaz de identificar-se com o espírito que deve animar uma realização d'êste gênero.

A solução definitiva não poderá ser alcançada privando outras faculdades de seus professores mais eminentes. Tampouco será solução definitiva recorrer a docentes estrangeiros, desconhecedores da realidade do país e, por outro lado, não identificados com o espírito da obra.

Tratar-se-á de conseguir uma solução transitória recorrendo a docentes do país ou do estrangeiro até que a própria faculdade possa, dentro de sete ou dez anos, conseguir o potencial humano necessário para satisfazer suas necessidades.

Numa primeira etapa deverão ser criadas anualmente aquelas cátedras ou disciplinas básicas incluídas no plano de estudos e aproveitadas as existentes em outros institutos ou faculdades da universidade. É evidente que não será possível traçar planos minuciosos de realização, pôsto que estão êles condicionados pela realidade universitária, isto é, pelo que cada universidade ou faculdade possa oferecer à nova faculdade de ciências pedagógicas.

No espaço de cinco anos — duração dos estudos da licenciatura — a faculdade deverá organizar as cátedras e tôdas as disciplinas compreendidas no plano de estudos, exceto, lógicamente, aquelas ministradas nos outros institutos ou faculdades da universidade. Deverá igualmente organizar, à base das respectivas cátedras

ou disciplinas, os diferentes departamentos a que nos referimos (ver pág. 121 e seguintes).

Paralelamente, será mister criar escolas pré-primárias, primárias e secundárias onde poderá realizar-se a observação e a prática pedagógica.

Evidentemente estas iniciativas dependerão de que existam ou não instituições d'êste tipo e na medida em que elas satisfaçam às exigências da faculdade no que se relacione com suas escolas de aplicação e experimentação. Lamentavelmente nossa experiência pessoal, a êsse respeito, é absolutamente negativa. As escolas ou colégios de aplicação das faculdades tornam-se rapidamente compartimentos fechados, domínios intransponíveis e suas conexões com a faculdade lentamente se debilitam, tendendo, além disso, a esclerosar-se progressivamente, a cair na rotina, a tradicionalizar-se e a ter de experimental apenas o título. Começam a ser freqüentadas por um corpo discente de "elite", formado pelos filhos dos professores da própria faculdade ou das famílias de maior posição social da comunidade. Possuem um corpo discente que poderíamos qualificar como não representativo.

Devemos evitar incorrer em tais erros, que desvirtuam totalmente as finalidades e os objetivos das escolas experimentais e de aplicação. Para tal, nosso plano visa a criar escolas de diversos tipos, situadas não só na cidade em que se localiza a universidade, mas também nos povoados ou vilas vizinhas e, inclusive, no campo.

Corresponde a tais objetivos a estrutura administrativa que sugerimos, isto é, a criação de conselhos para o

ensino primário e médio, dependentes por sua vez do centro de experimentação educacional. Acreditamos que esta organização assegure a eficiência do trabalho destas escolas, permitindo que atendam de fato às suas finalidades.

Depois de cumprida esta primeira etapa de duração aproximada de cinco anos — caberá iniciar uma outra de criações que atendam à necessidade de especialização exigida pelo "mestrado". Os diferentes departamentos criarão condições para o desenvolvimento das disciplinas que integram os diversos currículos de especialização. Assim sendo, no espaço aproximado de sete anos a faculdade contará com tôdas as pelo menos com a maior parte das disciplinas ou cátedras que achamos devam integrar a faculdade de ciências pedagógicas (ver pág. 121 e seguintes).

Será muito difícil precisar em que momento as cátedras poderiam desempenhar as funções de "serviço". Em que momento poderão prestar seus serviços à própria faculdade, à universidade ou à comunidade. Isso dependerá, necessariamente, do potencial humano com que contem, do grau de aperfeiçoamento alcançado etc. De qualquer maneira, será necessário que as cátedras, cuja natureza o permita, se organizem visando a êsse objetivo.

De igual modo torna-se difícil demonstrar em que momento poderá passar da função docente, primordial e básica, ao trabalho de pesquisa, experimentação e de extensão universitária. O ideal é que tais funções se cumpram de forma progressiva e paralela. Sômente diante da realidade e atendendo aos diversos fatores que exercem influência será possível esta-

belecer concretamente a forma pela qual êste processo se realizará, quando as funções poderão cumprir-se autêntica e efetivamente.

Já dissemos que achamos desnecessário traçar de forma pormenorizada o plano de estudos da "licenciatura", e muito mais inoportuno se torna, em virtude das múltiplas especializações possíveis, pretender traçar o de "mestrado".

Procuramos assinalar aquêles aspectos que consideramos básicos na formação de um licenciado, fizemos referência aos possíveis campos de especialização do "mestrado" e determinamos as disciplinas fundamentais que integram o campo das ciências pedagógicas em seu atual desenvolvimento (gráfico 1). Não duvidamos, por outro lado, que êste panorama possa mudar em poucos anos, dado o rápido progresso das ciências da educação.

Entretanto, achamos interessante destacar, neste subtema de nosso trabalho — no qual pretendemos esboçar em linhas gerais as etapas em que a faculdade deverá ser estruturada — a necessidade de estabelecer dois tipos de planos, de aplicação sucessiva, para a "licenciatura" em ciências pedagógicas. No início será necessário adotar um plano "provisório" para os alunos que ingressem no momento em que a faculdade inicia suas atividades, com alunos provenientes de diferentes colégios ou escolas normais. É evidente que êste plano deverá ter em conta a heterogeneidade do corpo discente, em virtude de sua origem, e as diferenças de formação existentes entre professores primários e egressos das escolas secundárias.

Cumprido um ciclo de seis anos, a faculdade receberá alunos provenien-

tes de seus próprios institutos de ensino médio (colégios secundários e escolas normais), com alto nível de formação, e alunos provenientes de outros colégios e escolas, com níveis diversos de formação. Nesta ocasião deverão formular-se "planos definitivos". Estes planos de formação, comuns em seus aspectos fundamentais, deverão no entanto diferenciar-se para atender às situações que se possam apresentar. Deverão proporcionar também aos alunos provenientes do ensino secundário (2.º ciclo), mediante estágios em jardins da infância, escolas primárias e outras, maior contato com a realidade educacional.

Deverão, igualmente, sobretudo nos primeiros anos de estudo, garantir a "homogeneidade" entre os alunos, exigindo maior esforço daqueles que apresentem níveis inferiores devidos, evidentemente, não só às capacidades individuais, mas também às deficiências no currículo das escolas de onde provêm.

Dever-se-á, pois, formular um currículo básico e planos complementares que considerem situações como as referidas acima.

A organização dos estudos facilitará esta maior intensidade do trabalho a que estarão submetidos os alunos de baixo nível de formação. Os meios, a serem empregados são numerosos. Poderão ser organizados cursos complementares em períodos de férias escolares, dando ao aluno permissão para cursar menor número de disciplinas do "tronco comum", por ano, facilitando-lhe assim cursar as disciplinas do plano complementar, o que, evidentemente, o levará a empregar mais tempo para completar sua licenciatura. Voltamos a insistir em que,

embora necessário prever estas situações, a solução definitiva somente poderá ser dada em contato com a própria realidade.

Entendemos que todo professor primário ou egresso da escola secundária deverá possuir o domínio de duas línguas estrangeiras (optando entre francês, inglês, alemão ou russo) e que tais disciplinas não devem fazer parte do currículo da faculdade.

Entretanto, esta poderá oferecer, através do instituto de línguas, cursos livres para os alunos interessados.

Um exame de conhecimento das duas línguas estrangeiras escolhidas, poderá ter lugar no final do segundo ano de estudos e a aprovação será condição *sine qua non* para ser inscrito no terceiro ano.

\* \* \*

Advertimos que muitos aspectos do problema da criação e organização de uma faculdade de ciências pedagógicas foram omitidos neste trabalho.

Não nos surpreenderemos também se muitos educadores não aceitarem as soluções aqui propostas nem a organização esboçada.

Pretendemos simplesmente sugerir algumas idéias para estimular a reflexão. Longe de tentar traçar um plano definitivo para um problema tão transcendente, desejamos apenas evidenciá-lo, destacando sua importância, chamando para êle a atenção dos educadores. Só no caso de êste trabalho dar origem a críticas, levantar objeções, servir de ponto de partida para uma controvérsia da qual possam surgir outras idéias, outras soluções, novos esboços de organização, teremos realmente alcançado nossos verdadeiros objetivos.

## **Documentação**

*Substituindo o Prof. Carlos Pasquale na direção do INEP, tomou posse a 15 de julho último o Prof. Carlos Corrêa Mascaro, que se achava à frente do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Queirós Filho e exercendo a cátedra de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.*

*A cerimônia de posse teve lugar no gabinete do Ministro, com a presença do titular da pasta da Educação e Cultura, Prof. Raimundo Moniz de Aragão, além de administradores, parlamentares, educadores e funcionalismo do INEP.*

*O novo diretor assim definiu as diretrizes de seu programa:*

Honrou-me o Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, Prof. Moniz de Aragão, convidando-me para desempenhar as funções de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, incluindo-me, dêsse modo, no gabinete dos seus auxiliares imediatos. Por essa razão, aqui estou agora, inesperadamente e surpreso,

com o natural embaraço em que se vê o homem da província, chamado a enfrentar as dificuldades inerentes a um posto com que nunca sonhara, na alta administração federal, dos cada vez mais importantes, diante dos complexos e desafiadores problemas da educação brasileira.

Ainda sob o impacto das imprevistas emoções que em mim provocaram o convite de S. Ex.<sup>a</sup> e a nomeação com que me distinguiu o Exmo. Senhor Presidente da República, a custo vou encontrando até as fórmulas protocolares a que deveria recorrer para testemunhar-lhes o meu comovido agradecimento por essa prova de confiança, escolhendo-me entre tantos valores a que poderiam recorrer, e penhorando-me, seja por me haverem incluído num grupo de Diretores, constituído de titulares da mais alta qualificação, com o apanágio de larga fôlha de serviços prestados ao ensino e à nação, como pelo fato de trazerem-me de São Paulo juntamente com a figura singular, bela e prestigiosa da Professora Esther de Figueiredo Ferraz, titular de uma cáte-

dra de Direito na Universidade Mackenzie — de que é também Reitora Magnífica, jurista emérita, minha brilhante e diletta colega na Universidade de São Paulo e no Conselho Estadual de Educação.

Venho suceder a Carlos Pasquale, educador paulista de visão lúcida e objetiva de nossa problemática educacional, com suas implicações sociais, econômicas e financeiras, administrador dinâmico e empreendedor, que, no curto prazo de dois anos de proficiente gestão, deixa no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos traços indelévels de sua forte personalidade, com um acervo de realizações de que se pode orgulhar, sem jactância, e de que nos envaidecemos, sem favor, os seus amigos, que lhe conhecemos o caráter, o idealismo e o espírito público. Pode-se afirmar sem dúvida que a ressonância de sua esclarecida atuação no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o elevado teor de sua contribuição no Conselho Estadual de Educação e a sua capacidade revelada de sacrificar-se pelo bem comum foram a causa determinante do empenho com que o nôvo Governo de São Paulo veio reclamá-lo de volta ao Governo da República para fazê-lo partícipe do programa de recôbro administrativo e financeiro a ser executado sem detença em nosso Estado e atribuindo-lhe, na Secretaria de Educação, a tarefa urgente e inadiável de recuperação do sistema estadual de ensino e da implantação de normas racionais e modernas de administração pública dos serviços educacionais.

Acresce ainda, ao mesmo tempo, que ascendo a um cargo em que se notabilizaram pela projeção da obra reali-

zada e do espírito com que serviram o País, educadores insígnis, cujos nomes pronuncio com a unção do respeito com que deve fazê-lo o aprendiz diante de seus mestres — no tocante aos Professores Lourenço Filho e Anísio Teixeira — e com o travo da saudade quando me refiro à memória do sempre lembrado colega, amigo e companheiro Murilo Braga.

Um rápido balanço das atividades do INEP nos revela que, no âmbito dos seus objetivos, cada diretor imprimiu à temática de trabalho o cunho da sua própria formação de educador. Lourenço Filho, o criador, deu início aos estudos e pesquisas, marcando sua passagem com importantes trabalhos relativos aos processos de ensino, à administração escolar — no que tange à instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário e aos critérios de sua aplicação, mediante convênios bilaterais firmados entre a União e os Governos Estaduais, à estrutura dos sistemas estaduais de ensino e de sua administração, de tudo deixando rica e abundante documentação. Murilo Braga de Carvalho concentrou seus esforços no desenvolvimento de um plano destinado a expandir a rede escolar primária através do auxílio financeiro prestado aos Estados para construções escolares e na organização de cursos de aperfeiçoamento em administração de serviços educacionais, documentação e pesquisa pedagógica. Com Anísio Teixeira as atividades do INEP se ampliaram e se desdobraram visando a torná-lo, "tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira". Instituiu as campanhas de

Inquéritos e Levantamentos e do Livro Didático e Material de Ensino, o Centro de Documentação Pedagógica, células iniciais das atividades que determinariam e justificariam a criação dos Centros de Pesquisas através dos quais o INEP se pôs a traçar novos rumos à educação brasileira e a aprofundar a análise das suas limitações quantitativas e qualitativas.

Com Carlos Pasquale podemos dizer que essa temática foi firmemente localizada na busca incessante da fixação dos claros limites e responsabilidades que a Lei de Diretrizes e Bases marcou à ação federal e à dos Estados, estendendo a obra de seu antecessor, valendo-se principalmente da rede de Centros de Pesquisas por ele criada. Sentimos, por isso, que, prosseguindo nessa rota, continuaremos fiéis à linha adequada à fase presente da educação nacional.

Diante destas circunstâncias, é fácil avaliar-se o meu estado de espírito, a partir do instante que me senti convocado (êste é o termo exato) para esta investidura, pelo ilustre titular da pasta ministerial dos negócios da educação — professor universitário e cientista, homem público de virtudes que lhe vêm granjeando o respeito de todos quantos dêle se acercam, conhecendo-lhe os traços dominantes da personalidade, como o vulto e o significado da obra que vinha realizando na Diretoria do Ensino Superior, promovendo, com arguta habilidade, as melhores condições para a efetivação da reforma universitária, imprimindo vigoroso impulso às atividades desse importante setor do Ministério da Educação visando ao aperfeiçoamento do ensino de terceiro grau e à expansão da sua rede de estabelecimentos, bem como

restabelecendo na CAPES a orientação mais consentânea com as necessidades do País na formação e no aperfeiçoamento de pessoal de alto nível, imprescindível à superação do presente estágio de nossa evolução sócio-econômica.

Foi buscar-me S. Ex.<sup>a</sup> no Setor de Administração Escolar e Educação Comparada do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, dentro do qual parte magna do meu tempo já estava consagrado ao INEP enquanto exercia, como substituto, as funções de Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho", e eu aqui venho, como o menos crendenciado dos meus colegas de Departamento, para trazer a cooperação que não me senti com ânimo para recusar, menos pela presunção de que estou sendo colocado com acêrto no alto cargo em que me investe a honrosa confiança do Ministro, com a, para mim, confortadora e generosa simpatia de bons amigos e velhos companheiros, do que pela convicção de que não me seria lícito, por não ser do meu feito, recusar trabalho.

Com plena consciência do vulto dos encargos que me esperam e das responsabilidades que me pesam sobre os ombros, não sei se o só esforço do homem de boa vontade, e sem ajuda de Deus, será suficiente para assegurar-me condições mínimas de êxito na colaboração que, como diretor do INEP, devo ao Ministro de Estado, mas também não medirei sacrifícios para demonstrar o meu devotamento à causa da educação nacional, a que tenho procurado servir, com modéstia e sem brilho, ao longo de uma carreira de cerca de seis lustros no magistério paulista.

Em face do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases e dentro da atual estrutura do Ministério da Educação e Cultura, cabe ao INEP um papel de relêvo no plano das obrigações inadiáveis e inarredáveis do Governo Federal, no que tange à promoção de uma política educacional caracterizada fundamentalmente pelo seu sentido integrador, de fato como de direito, numa linha de compreensão e atuação comuns, dos esforços que estão sendo empreendidos, nesse setor vital da responsabilidade dos poderes públicos, pela União, pelos Estados e Municípios, dentro dos planos gerais de desenvolvimento nacional, mediante reformas de base, sem as quais não se emancipará a Nação e a Democracia continuará sendo sempre um sonho, quando não um mito.

Já se afirmou, com muito acêrto e oportunidade, que "o desenvolvimento da educação, apresenta-se, principalmente, como matéria de Política de Administração e as suas soluções ficam na dependência não apenas das técnicas de planejamento e dos processos pedagógicos, mas, também e sobretudo, da atitude e orientação que os Governos assumam relativamente à articulação do problema com a temática geral do desenvolvimento nacional".

Tenho certeza de que ao longo do atual governo essa norma salutar não será esquecida e que tudo será feito para que à Educação se dê a adequada colocação no conjunto dos deveres inequívocos das agências governamentais e no concerto dos instrumentos de que nos serviremos para a promoção de mudanças demarcadoras da reconstrução nacional.

Vivemos um instante em que se acirram, entre nós, como nos demais países em desenvolvimento, as lutas

ásperas pelas prioridades, cabendos, como educadores, o dever iniludível de marcar, com objetividade, prontidão e segurança, o papel realmente reservado à educação, seja como bem de consumo, seja como fator de produção, nesta fase crítica, de fortes abalos estruturais e desfavoráveis condições conjunturais por que passa a sociedade brasileira. Não se pode negar que é nesse sentido que se tem orientado invariavelmente o INEP no desempenho de suas tarefas básicas, na convicção de que uma das poderosas alavancas com que eliminaremos os resíduos feudais de sociedade fechada ainda patentes entre nós será a educação, dentro de cuja estrutura global floresça um sistema de ensino primário, racionalmente estruturado para satisfazer às exigências desiguais das várias regiões culturais em que se divide o país, e democraticamente aberto para acolher tôdas as crianças em idade escolar, porque, se assim não agirmos, a quem entregaremos o encargo de prosseguir a obra reconstrutora em que nos dizemos empenhados?

Na medida do que vem sendo feito, nestes dois últimos anos, no INEP, visando a êsse objetivo, bastaria apreciarmos, num balanço que evidentemente não cabe integral nos limites de um discurso, os resultados já colhidos do trabalho diuturno empreendido sob a esclarecida inspiração e o vigoroso comando do Prof. Carlos Pasquale.

Sertir-me-ei feliz se, dentro da orientação geral do plano de ação traçado pelo Ministro Moniz de Aragão, puder prosseguir, sem desfalecimento, e levar a bom têrmo, a longa série de importantes projetos que venho encontrar quase todos em adiantada fase de execução:

1. o do Censo Escolar, que já se vem constituindo, com a só divulgação de suas apurações preliminares, no mais objetivo e eficiente ponto de apoio para a reformulação dos rumos da política educacional e da administração escolar neste país;
  2. o da publicação do "Anuário Brasileiro de Educação", como primeiro tomo de uma seriação ininterrupta de balanços periódicos dos esforços despendidos e dos recursos aplicados na obra da educação pelos poderes públicos e pela iniciativa privada;
  3. o da realização, com ajuda de competente equipe técnica da UNESCO, dos Colóquios Regionais sobre Organização dos Sistemas de Ensino, com vistas a acelerar a revisão das estruturas técnicas e administrativas dos sistemas de ensino que precisam aparelhar-se para o desempenho das maiores responsabilidades que lhes foram conferidas, inclusive na realização de uma obra educacional realmente criadora e autônoma à luz dos princípios emancipadores que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases;
  4. o da construção de Centros de Pesquisas e de Centros de Treinamento de Professores Primários para a sede própria e condigna de imprescindíveis serviços votados ao estudo e à qualificação de pessoal para a elevação do nível de eficiência da utilização dos recursos humanos e materiais em educação;
  5. o das atividades do grupo técnico brasileiro-americano constituído para prestar assistência às Unidades Federadas no concernente à execução de planos de reforma dos respectivos sistemas escolares;
  6. o do grupo de desenvolvimento das Construções Escolares para o exame das providências relacionadas com programas destinados a obter a paulatina "eliminação do nosso elevado "deficit" de salas de aula revelado pelos Censos Escolares e para atender aos acréscimos de matrículas pretendidos pelo Plano Nacional de Educação, mediante a racionalização dos processos de planejamento, execução, utilização, conservação e apreciação das construções escolares, a cargo da União, dos Estados e dos Municípios, com o propósito de eliminar o desperdício de recursos, de tempo e de esforços";
  7. o da elaboração de novos modelos e a reforma de antigos convênios destinados a fortalecer, em matéria e educação, a colaboração solidária das diferentes esferas do Poder Público e de instituições autárquicas ou autônomas, assim como estabelecer as várias formas de contribuição que podemos receber de entidades internacionais;
  8. o da publicação das conclusões e recomendações da II Conferência Nacional de Educação e da preparação dos documentos básicos para a III Conferência.
- Atenção especial dispensarei a tudo quanto se relacionar direta ou indiretamente com o cumprimento da Lei e dos decretos relativos ao Salário-Educação — idéia feliz que ficaremos devendo à imaginação criadora de Carlos Pasquale e com a qual se abrem novas perspectivas para substancial reforço dos nossos escassos recursos para o custeio, manutenção e desenvolvimento do ensino primário, reforço que calculado à base do valor da moeda brasileira, e do orçamento vigente em 1965, deveria re-

presentar "praticamente 70% da totalidade dos recursos que, nesse exercício, teriam cabido ao Fundo Nacional do Ensino Primário, nos exatos termos da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases. Considerada a importância da conquista representada pelo Salário-Educação — apoiada patrioticamente pelas empresas sujeitas ao ônus por êle criado, vamos lutar para que se evite a perda ou a redução indevida e irreparável dessa parcela, já agora efetivamente incorporada às expectativas de receita específica para os orçamentos de que depende a educação fundamental do povo, como "primeiro degrau de promoção humana" e para o "resgate de condições sociais injustas", para me servir de objetivas reformas de expressão usadas pelo diretor do INEP a quem venho suceder.

Procurarei assegurar ao Conselho Federal de Educação, à Comissão Nacional do Plano de Educação e ao Grupo de Coordenação do Ministério do Planejamento toda a colaboração de que fôr capaz.

Empenhar-me-ei no sentido de que se realizem, com a brevidade que a situação reclama, estudos para que, na Reforma Administrativa em que está firmemente empenhado o Governo da República, fique bem definida a estrutura dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, dos Centros de Treinamento e do próprio INEP, como condição preliminar para o desempenho do papel que lhes está reservado nas atividades futuras do Ministério da Educação, de modo especial das que devam ser objeto de plano geral integrado, com vistas a fins comuns, no tocante à investigação de problemas semelhantes, e onde a

pesquisa se impuser para esclarecer e orientar a ação governamental e privada, em tudo quanto se relacione com os novos rumos de uma política educacional, autenticamente revolucionária, em benefício do povo.

Porei todo o desvelo no que se referir à cooperação de que necessitem as Secretarias de Educação e fôr da alçada do INEP, para que se fortaleçam os quadros de pessoal destinados à alta administração dos respectivos sistemas de ensino, promovendo a adoção de critérios que permitam o aproveitamento devido, nos postos de cúpula e de maior responsabilidade. das disponibilidades locais de elementos mais altamente qualificados, do ponto-de-vista profissional, para bem exercê-los, vencendo as limitações dos métodos administrativos que são vestígios de eras ultrapassadas para uma nação que se pôs no caminho do desenvolvimento.

Não sei se me estou excedendo neste rol de bons propósitos. Se me torno passível de censura por esta falta, cometo-a, devo confessá-lo, porque confio em que contarei, para algo fazer, com o apoio, o estímulo e a orientação do Ministro Moniz de Aragão, assim como dependo da colaboração e da solidariedade de todos os que aqui trabalham. Sem aqueles e sem estas quase nada representaria o meu esforço ou a minha dedicação pessoal.

São imensas as tarefas que temos a nos desafiar. Enfrentêmo-las com humildade, mas com destemor, porque são essas as virtudes de que se devem imbuir os que pretendam realmente colocar-se a serviço da educação no Brasil.

## Colóquios Regionais sôbre Organização dos Sistemas Estaduais de Educação

*Em exposição de motivos ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, encaminhada a 17 de junho último, o Prof. Carlos Pasquale, Diretor do INEP, propôs a instituição de Colóquios Regionais visando estimular a reformulação dos sistemas estaduais de ensino em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.*

*Despacho do Presidente da República autorizou o Ministério a realizar os Colóquios, sob a responsabilidade do INEP.*

*O Coordenador dos Colóquios, Prof. Durmeval Trigueiro, neste informe, expõe os fundamentos e objetivos da iniciativa:*

1. A Lei de Diretrizes e Bases constitui, apesar de suas deficiências, o mais realista dos estatutos educacionais já outorgados ao país. É, por isso mesmo, o mais viável, e o mais apto a combinar as aspirações que expressa com as condições reais do Brasil. A integração dos ideais na realidade como instrumento fertilizador, e não como utopia estéril, confe-

re à Lei uma objetividade dinâmica capaz de impulsionar o desenvolvimento da educação brasileira. Nisso, a nova sistemática se distingue das que a precederam, resultantes de formulações abstratas elaboradas pela burocracia, ao arrepio dos condicionamentos e possibilidades inscritas na experiência.

2. Mas a Lei de Diretrizes e Bases é menos um código de prescrições casuísticas que uma carta de princípios suficientemente nítidos, mas também flexíveis, para abrigarem a diversidade das situações e de experiências dentro duma organização saudavelmente pluralística.

Ela não fez tudo, nem pretendeu fazê-lo; não é o fim, mas o princípio, ou seja, a instauração de um processo criador, que, como tal, terá de brotar dos vários campos da experiência educacional. Não há mais um órgão de fazer leis, divorciado dos setores que fazem educação: sob a égide de uma lei mais inspiradora, que limitadora, a *praxis* em que cada instituição, ou cada Estado, se vêem enga-

gados é que vai delineando as suas estruturas e o seu comportamento. Reconhecemos que a filosofia, aqui definida, só incompletamente chegou a expressar-se na lei, sem que, todavia, as incongruências ou falhas sufocuem a sua inspiração e as suas virtualidades.

3. Está portanto em processo a nova organização educacional, com as transformações que reclama. Não se implantou uma arquitetura legal acabada: autorizou-se o *fieri* sob o impulso da iniciativa e dos progressos da experiência por parte das administrações estaduais e municipais, das universidades e escolas, de todas as instituições interessadas em educação.

Ocorre, todavia, que essa filosofia liberadora surpreendeu os Estados e as instituições despreparadas para utilizá-la. Forçados ao longo regime da docilidade, que lhes retirava a iniciativa intelectual e a responsabilidade de analisar e resolver seus problemas, tornaram-se, muitas delas, vítimas da estagnação, desprovidas, por isso mesmo, do cabedal de informações e idéias, e dos quadros técnicos indispensáveis ao cumprimento das tarefas que lhes foram transferidas.

4. Impõe-se, destarte, que os Estados se ponham, rapidamente, em nível com o grau de responsabilidade que a lei lhes conferiu, e procurem, diligentemente, atingir as condições necessárias à realização duma política criadoramente autônoma. Senão, permanecerão, por inércia, dependentes do Ministério da Educação, ou deixarão tudo como dantes, perdendo a chance de renovar o velho estilo burocrático, formalista e esterilizante.

5. É claro que a autonomia dos Estados e das outras instituições educa-

cionais não exclui o Ministério na formulação e na execução de uma política *nacional* de educação. De resto, só o Governo Federal poderá promovê-la, por lhe ser exclusiva a autoridade de definir alguns objetivos comuns transcendentais das particularidades regionais, e que devem consubstanciar-se nos planos nacionais de educação primária, média e superior. Não se trata apenas dum imperativo sociológico, de exprimir a solidariedade de todas as partes na unidade dinâmica do todo, e de propiciar, pela ação estimuladora do poder público e pela mobilização integrada dos recursos humanos e materiais, a aceleração do nosso progresso social, econômico e cultural. Trata-se, igualmente, dum postulado da Lei de Diretrizes e Bases que atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura a responsabilidade de formular os referidos planos, à base dos recursos federais destinados à educação. Resaltam daí duas linhas de ação: uma, configuradora da iniciativa própria do Ministério da Educação e Cultura na distribuição dos recursos federais; outra, definidora de sua atuação cooperativa, junto a outras esferas do poder público ou da iniciativa privada. Numa e noutra perspectiva, terá o Ministério de proceder a uma substancial revisão de seus métodos de ação, trocando o estilo autoritário pelo diálogo. Os planos, ainda que baseados nos recursos federais, deverão recobrir iniciativas que em larga escala se devem reconhecer à liberdade dos Estados, ou de instituições autônomas, como são as universidades. Por isso mesmo terão de ser construídos por meio de mútua consulta e interação em todas as fases de sua elaboração e execução. Quanto às iniciativas da competência dos poderes autônomos, a ação do Minis-

tério da Educação e Cultura se exercerá, primordialmente, sob a forma de estímulo e de assistência técnica.

6. Importa delinear claramente a nova posição do Ministério da Educação e Cultura e a inversão de sentido de sua atuação. Presumem alguns, por equívoco, o seu esvaziamento, desde o momento em que se deslocaram do centro para a periferia as responsabilidades da política educacional. Se é verdade que fugiram dos órgãos centrais para os Estados atribuições primárias de ação, também deve partir daqueles para estes um constante fluxo de cooperação técnica e financeira, e no caso desta última, sob a caução de diretrizes que ao Governo Federal cabe diligenciar para que sejam aceitas pelos Estados. O poder federal se vai despojando, em boa hora, de considerável soma de encargos administrativos, mas não do dever de participar, em novo estilo, e solidariamente, da política educacional descentralizada. Persiste, pois, com outra perspectiva, a função irradiadora do Ministério da Educação e Cultura: menos normativa que supletiva, não mais como órgão da lei, prolongador de sua eficácia impositiva e coatora, mas como órgão de cooperação. Não se exerce mais o poder de polícia, e sim a ação política. Substituiu-se o jurisdicismo burocrático pelo espírito de empreendimento. A Lei não outorgou ao Ministério da Educação e Cultura autoridade para comandar uma casualística formal mas para mobilizar instrumentos de ação. E nisso consiste sua inovação revolucionária.

Por outro lado, fôrça é admitir que parte da autoridade do Ministério repousa na lei, enquanto esta lhe asse-

gura, para determinados fins, direitos exclusivos de ação normativa. Mas outra parte está na dependência da capacidade real, em termos de competência intelectual e técnica, revelada pelos executores de sua política.

O que a Lei de Diretrizes e Bases introduziu em nossa sistemática educacional, foi o imperativo da competência pessoal dos administradores e dos técnicos, de um lado, e, do outro, a necessidade do diálogo que, a partir dela, se instaurou entre os órgãos centrais e os periféricos. Não só porque o laço hierárquico se flexibilizou em estilo de cooperação, como também porque tais relações não ficam prefixadas na lei escrita, mas se deverão articular dinamicamente na base dos fatos em sua contínua fluidez e mutação. As características do novo regime se configuram pela sua mobilidade, pela variedade das soluções e pelos vínculos vivos e pessoais que devem presidir a programação. Tínhamos, antes, a política estática, baseada no predomínio da lei uniformizadora e imutável: as normas eram estabelecidas unilateralmente pelas autoridades da cúpula que, a partir daí, passavam a ignorar o confronto delas com as situações concretas, e as reações entre ambas.

Foi, destarte, removido o autoritarismo abstrato e instituído o diálogo em torno dos problemas reais; substituída a disciplina mecânica pela interação ordenada. Tivemos, afinal, o triunfo do realismo, antepondo-se a realidade à norma, o movimento à fixidez, os conteúdos situacionais às generalidades da lei, o dinamismo pessoal à impessoalidade cartorial. Acabou o *tout fait*; a ação do administrador e do técnico se afirma, aqui e agora, em cada emergência do per-

manente devenir da realidade social e educacional.

7. Duas conseqüências fundamentais resultam dessa transformação: a primeira é que só se realizará a política instituída na Lei, se houver, de um e outro lado — no centro e na periferia — *líderes e técnicos suficientemente lúcidos* e adestrados para o diálogo; a segunda, é que a autoridade do Ministério da Educação tende a afirmar-se, crescentemente, mais intelectual e técnica que burocrática. O burocratismo foi, realmente, varrido pela Lei de Diretrizes e Bases.

E afortunadamente, pois uma das origens da crise educacional brasileira estava na visão burocrática que eliminava ou escamoteava o conteúdo dos problemas, de tal modo que a escola e a realidade nacional passaram a ignorar-se como duas ordens incomunicáveis.

Não reside, mais, a força do Ministério da Educação e Cultura na imperatividade de seus editos, mas na excelência de seus conselhos. E, se é verdadeira a constatação de que as soluções educacionais não podem esgotar-se nas diligências burocráticas, segue-se, igualmente, que o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não podem ser atribuição apenas de burocratas ou de "técnicos", mas, sobretudo, de uma elite cultural capaz de dar conteúdo real à educação.

Para ser realista, é preciso ter a inteligência adequada da realidade, pois, tanto foi nociva a ignorância dos fatos, na fase cartorial, quanto o seria, agora que se faz o jôgo da verdade, o despreparo para identificá-los e, quanto possível, conduzi-los. O realismo em que foi lançado o Ministério da Educação reclama uma mobili-

zação de energias muito maior que dantes, pois se trata, neste momento, da verdadeira eficiência: a que se impõe, democraticamente, pelo vigor de sua lucidez, e pelo zêlo de sua presença.

A outra razão em que se baseia a autoridade do Ministério da Educação e Cultura, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, consiste na necessidade de ser formulada uma política nacional. Mantida, sempre, a preliminar da integração dialética, tal autoridade não se constitui, superpondo-se à dos administradores de outras áreas, mas pela capacidade de definir objetivos gerais à sua política, e de ajustar, a êles, os programas específicos dos Estados e das instituições autônomas.

8. Tais são os postulados em que assenta o plano dos Colôquios Regionais sôbre a Organização dos Sistemas de Educação. Trata-se de preparar as condições, mediante as quais possam a Lei de Diretrizes e Bases e a sua filosofia traduzir-se numa política concreta. Em perfeita coerência com os pressupostos do presente documento, pretende-se: 1.º — instituir a pesquisa e a informação como base da ação técnica e administrativa; 2.º — realizar todos os estudos que se fizerem necessários ao completo levantamento de nossa situação educacional e à fixação de objetivos e programas reclamados pelo desenvolvimento nacional; 3.º — convocar, com êsses objetivos, a experiência das personalidades altamente competentes; 4.º — propiciar os meios adequados para a troca de experiências e de idéias entre órgãos federais e órgãos estaduais ou instituições autônomas, e para a completa apropriação, por parte das autoridades administrativas e das

equipes técnicas, das informações a serem oferecidas. O resultado final colimado será a comunicação vertical e horizontal entre autoridades e técnicos, combinadamente, com base no conhecimento adequado dos objetivos e fatos sobre os quais deve inserir-se a ação educacional.

9. O programa dos CROSE, exposto sumariamente noutra parte deste documento, reflete, de modo coerente, a filosofia que o inspira. Parte-se da idéia de uma unidade construída, democraticamente, sobre a diversidade. Pretende-se reconhecer a nossa múltipla realidade sociocultural e educacional, consagrar a originalidade das experiências estaduais, além de outras fora do controle federal, e alcançar a unidade da política nacional da educação através das diferenças complementarmente articuladas. Em vez de primitiva uniformidade, empobrecida, cabe ao Governo Federal, na perspectiva da LDB, construir outra unidade: o nosso esquema se inspira, destarte, no pluralismo convergente que integra num esforço comum o ensino público e o ensino privado, a ação federal e a dos Estados, Municípios e instituições autônomas.

Procura-se, ademais, identificar a peculiaridade de cada nível do ensino e da política que lhe corresponda.

O instrumento dessa integração flexível será o Plano. Cabe-lhe combinar a ação diversificada das várias esferas do poder, e nisso se afirmará a sua eficácia na administração; mas

também, e sobretudo, fundir a doutrina com a experiência — e aí resulta a sua importância como instrumento da política educacional. As idéias e os fatos andaram quase sempre separados em nosso programa de educação, aquelas continuaram a ser declamadas, inútilmente, e éstes a ser relegados ao velho e opaco empirismo; entre ambos, um intervalo que impedia a comunicação fertilizadora.

10. A iniciativa do INEP ao propor a instituição dos CROSE está justificada pelas suas atribuições legais. Com efeito, o INEP é um órgão de pesquisa, documentação e informação, a serviço da política educacional do Governo em todas as áreas e níveis. Tendo em vista, porém, a exigüidade de seus quadros, e as limitações que a rotina burocrática oferece, julgamos imprescindível a criação duma Comissão de especialistas, de alto nível, destinada, especificamente, e em regime especial de trabalho, à organização e execução das tarefas dos CROSE, ou seja: realizar pesquisas e estudos, conferências e relatórios; organizar uma documentação básica sobre problemas educacionais, a ser oferecida às autoridades e aos técnicos que vierem a participar dos Colóquios; assessorar os serviços técnicos e administrativos dos Estados, na linha de objetivos fixados neste documento.

Dos mencionados especialistas três são brasileiros e três da UNESCO. Além da Comissão, deverão participar dos trabalhos dos CROSE outras destacadas figuras da educação brasileira.

### I. Objetivos de um Levantamento

A importância fundamental que tem o professor especificamente formado para o desempenho de sua tarefa de instruir o educando e a necessidade que representa a educação secundária em sociedades em crescente processo de democratização, altamente urbanizadas e industrializadas, colocam em foco a questão do exame da habilitação profissional de seu corpo docente.

Sejam quais forem as limitações ainda assinaláveis na preparação do professor secundário, esta fase de habilitação e treino profissional é condição necessária para a aquisição sistemática de técnicas e métodos, de conhecimentos gerais e especializados, devendo resultar desse fato, pelo menos teoricamente, maior eficiência no desempenho da função docente.

Sentida a necessidade de informações deste teor para complementar

estudos sobre nossa problemática educacional, propôs-se a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E. realizar o que seria um censo do professorado secundário guanabarino. Com vistas a atingir esse objetivo foram distribuídos aos professores em exercício no magistério secundário na Guanabara, no ano de 1963, questionários contendo perguntas sobre sua vida profissional: títulos de habilitação profissional, tempo de serviço no magistério secundário, matérias que ensinavam, estabelecimentos em que lecionavam, data de nascimento tipo de registro profissional etc.

A distribuição desses questionários pelos estabelecimentos de ensino, bem como sua coleta, coube aos Inspectores do Ensino Secundário, por intermédio da Inspeção Secional, a qual prestou assim relevante cooperação a esta Divisão (DEPE).

Entretanto, por não se ter logrado acesso a determinado setor do professorado, como também por ter havido defecções de certa extensão em

\* Assistente de Educação do C.B.P.E.

outros setores, não foi possível concretizar-se o objetivo inicialmente visado. O material colhido, porém, continha elementos que possibilitavam a caracterização de um grupo, de resto bastante numeroso, que havia preenchido o questionário. Partimos para esta caracterização, ressaltando a impossibilidade de generalizá-la como amostra representativa do professorado, porquanto, como o objetivo inicial fôsse o de proceder-se a um censo do professorado, não se havia programado a elaboração de amostra representativa da população docente, à luz de rigor metodológico exigível pelos técnicos no assunto.

## II. Caracterização do Campo

Para que pudéssemos contar com dados que nos servissem como ponto de referência no decorrer do estudo, procedemos ao levantamento do professorado em exercício no magistério secundário na Guanabara, no ano de 1963. Esse levantamento foi efetuado no Serviço de Estatística de Educação e Cultura com base nos formulários enviados pelos estabelecimentos de ensino secundário, àquele órgão.

Segundo os dados levantados pelo SEEC, era a seguinte a situação da rede de ensino secundário na Guanabara em 1963:

ESTABELECEMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO	Número	%
Estabelecimentos públicos.....	47	16,6
Estabelecimentos particulares leigos	163	59,6
Estabelecimentos particulares confessionais.....	65	23,8
TOTAL.....	275	100,0

Em exercício nos estabelecimentos públicos encontramos 4 047 .... (41,7%) professores; nos estabelecimentos leigos, 4 017 (41,4%) e nos estabelecimentos confessionais, 1 634 (16,9%). Chamamos a atenção para o fato de que como o mesmo professor pode lecionar em mais de um colégio, ocorrendo mesmo casos em que 1 (um) professor leciona em 8 (oito) colégios, o total de 9 698 *docências* assinaladas não expressa o número individual de professores disponíveis para atender à rede. Observe-se ainda que as Sinopses Estatísticas registram número ainda superior, relativo ao corpo docente na Guanabara, isto porque contam os professores quantas vezes sejam não só o número de estabelecimentos em que lecionam como também o número de unidades escolares (cursos) em que lecionam no mesmo estabelecimento.

A distribuição dessa docência, segundo o sexo, revelou ligeira predominância da presença masculina.

A docência dos colégios públicos e particulares confessionais caracterizou-se como predominantemente feminina, enquanto a docência nos colégios particulares leigos caracterizou-se como predominantemente masculina. Observe-se que, como estamos tratando do número de funções docentes, a maior presença do elemento masculino não significa que individualmente haja maior número de homens que de mulheres, e sim de maior número de docências exercidas por professores do sexo masculino, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO I

Distribuição das funções docentes nos colégios públicos, leigos e confessionais segundo o sexo dos docentes, GB — 1963

ENTIDADE MANTENEDORA DOS ESTABELECIMENTOS	DOCÊNCIAS POR SEXO DOS DOCENTES					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Colégios Públicos.....	1 723	42,6	2 324	57,4	4 047	100,0
Colégios Leigos.....	2 590	64,5	1 427	35,5	4 017	100,0
Colégios Confessionais.....	630	38,6	1 004	61,4	1 634	100,0
TOTAL.....	4 943	51,0	4 755	49,0	9 698	100,0

Como alguns colégios omitiram, nos questionários enviados ao SEEC, a informação relativa ao número de professores licenciados com que contavam, para calcularmos a proporção do elemento qualificado específica-

mente para o magistério sobre o total da docência, excluímos o número de professores em exercício nesses colégios, que omitiram a informação sobre o número de licenciados. Obtivemos o quadro que se segue:

QUADRO II

Porcentagem de docências de licenciados por Faculdade de Filosofia, nos colégios públicos, leigos e confessionais

ENTIDADE MANTENEDORA DOS ESTABELECIMENTOS	TOTAL DE DOCÊNCIAS		LICENCIATURA EM FILOSOFIA	
	N.º	%	N.º	%
Colégios Públicos.....	2 209	100,0	1 575	71,2
Colégios Leigos.....	3 700	100,0	2 414	65,2
Colégios Confessionais.....	1 438	100,0	965	67,1
TOTAL.....	7 347	100,0	4 954	67,4

III. O Universo do Levantamento

Para realizarmos o presente trabalho, contamos com uma representação de 2 192 *professores*, responsáveis pelo desempenho de 4 180 funções docen-

tes, conforme o número de estabelecimentos em que lecionavam. Obtivemos assim uma representação da ordem de 43,1%, do total das docências. Expondo a distribuição dessas docências, veremos as presenças dos diversos setores do professorado em nosso estudo.

QUADRO III

Distribuição dos professores segundo o sexo e a entidade mantenedora dos estabelecimentos em que lecionam (Funções Docentes)

ENTIDADE MANTENEDORA DOS ESTABELECIMENTOS	DOCÊNCIAS POR SEXO DOS DOCENTES					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Colégios Públicos.....	507	57,5	375	42,5	882	100,0
Colégios Leigos.....	1 405	61,2	890	38,8	2 295	100,0
Colégios Confessionais.....	381	38,0	622	62,0	1 003	100,0
TOTAL.....	2 293	54,8	1 887	45,2	4 180	100,0

No quadro acima se assinala:

1.º) menor representação do professorado feminino;

2.º) menor representação do professorado em exercício nos colégios públicos. Para a realização deste estudo contamos com informações a respeito de apenas 21,7% de seu professorado, enquanto a representação do corpo docente dos colégios leigos foi da ordem de 57,1% e a dos colégios confessionais atingiu a 61,3%, à base dos totais constantes do Quadro I;

3.º) nos colégios públicos houve maior abstenção de informações do professorado feminino, em relação aos totais constantes do Quadro I;

4.º) nos colégios leigos houve maior abstenção de respostas do professorado masculino e nos colégios confessionais a proporção de representação de um e outro sexo é praticamente a mesma da representada no universo global da docência (Quadro I).

Segundo os títulos de habilitação profissional encontramos a seguinte distribuição no grupo em estudo:

#### QUADRO IV

Percentagem de docências de licenciados por Faculdade de Filosofia nos colégios públicos, leigos e confessionais

ENTIDADE MANTENEDORA DOS ESTABELECIMENTOS	TOTAL DE DOCÊNCIAS		LICENCIATURA EM FILOSOFIA	
	N.º	%	N.º	%
Colégio Público.....	882	100,0	768	87,0
Colégio Leigo.....	2 295	100,0	1 714	74,6
Colégio Confessional.....	1 003	100,0	744	74,1
1 TOTAL.....	4 180	100,0	3 226	77,1

Observa-se que tanto na soma total como nos resultados parciais por entidade mantenedora dos estabelecimentos, houve maior abstenção de respostas do elemento sem as qualificações específicas para o magistério secundário.

#### A — Caracterização dos Professores Licenciados em Filosofia

Os professores licenciados por Faculdade de Filosofia em exercício docente somam 1 653 pessoas, representando pois 75,5% do grupo em estudo. Igualam-se praticamente nesse grupo as representações dos pro-

fessores licenciados do sexo masculino e do feminino. Dentre os 1 653 licenciados, 49,5% pertencem ao sexo masculino, 50,5% ao sexo feminino.

Segundo sua distribuição por faixas etárias, caracteriza-se essa categoria de profissionais como acentuadamente jovem (57,6% dela contando com menos de 36 anos de idade). Observa-se ainda que o professorado licenciado feminino é mais jovem do que o professorado licenciado masculino, o que se pode constatar pela leitura do Quadro V.

### QUADRO V

Professores licenciados por Faculdade de Filosofia, segundo a idade civil e o sexo (Pessoas Físicas)

FAIXAS ETÁRIAS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 35 anos .....	387	48,7	535	66,3	922	57,6
36 a 45 .....	282	35,5	194	24,0	476	29,7
46 a 55 .....	96	12,1	52	6,4	148	9,2
56 e mais .....	30	3,7	27	3,3	57	3,5
<b>TOTAL</b> .....	<b>795</b>	<b>100,0</b>	<b>808</b>	<b>100,0</b>	<b>1 603</b>	<b>100,0</b>

NOTA: 27 homens e 23 mulheres não informaram a idade.

Pela distribuição do grupo segundo o tempo de serviço no magistério secundário, nota-se um constante aumento da incorporação do elemento licenciado aos quadros docentes, aumento que se deve tanto à incorporação de professores licenciados do

sexo masculino quanto do sexo feminino. Entretanto, o recrutamento, por decênio, do professorado licenciado feminino, no grupo em estudo, acusa índice de crescimento maior do que o recrutamento do professorado do sexo masculino.

### QUADRO VI

Professores licenciados por Faculdade de Filosofia, segundo o tempo de serviço no magistério secundário e o sexo (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos .....	493	62,1	605	74,5	1 098	68,4
11 a 20 .....	191	24,1	152	18,7	343	21,3
21 a 30 .....	82	10,3	47	5,7	129	8,0
31 e mais .....	28	3,5	9	1,1	37	2,3
<b>TOTAL</b> .....	<b>794</b>	<b>100,0</b>	<b>813</b>	<b>100,0</b>	<b>1 607</b>	<b>100,0</b>

NOTA: 24 homens e 22 mulheres não informaram o tempo de serviço no magistério secundário.

B — Utilização dos Professores licenciados na docência

No que concerne ao grau de utilização desse professorado na escola secundária, procuramos fazer o levantamento do número de matérias que

cada professor lecionava, como também o do número de estabelecimentos em que lecionavam.

Não foi possível entretanto obter-se a correlação entre os dois dados, uma vez que os professores não especi-

caram as matérias que lecionavam em cada estabelecimento.

O levantamento relativo ao número de estabelecimentos revelou maior utilização do professorado masculino.

A elevada proporção de professores que figuram lecionando em 1 e 2 estabelecimentos talvez seja devida à falta de resposta por parte do professorado com maior sobrecarga de trabalho.

#### QUADRO VII

Professores licenciados por Faculdade de Filosofia, segundo o sexo e o número de estabelecimentos em que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	271	33,2	400	47,9	671	40,6
2.....	283	34,6	283	33,9	566	34,3
3.....	180	22,0	112	13,5	292	17,7
4.....	61	7,5	31	3,7	92	5,5
5.....	18	2,2	8	0,9	26	1,5
6.....	4	0,4	—	—	4	0,2
7.....	1	0,1	—	—	1	0,1
8.....	—	—	1	0,1	1	0,1
TOTAL.....	818	100,0	835	100,0	1 653	100,0

#### C — Exercício da Docência

Os 1 653 professores licenciados exerciam 3 226 funções docentes, conforme podemos constatar no Quadro VIII. Sua distribuição segundo a entidade mantenedora dos estabelecimentos, acusava os seguintes percen-

tuais respectivamente para os colégios públicos, leigos e confessionais: 23,8%, 53,1% e 23,1%. Observa-se maior proporção do professorado masculino nos colégios públicos e leigos, enquanto nos colégios confessionais predomina o professorado feminino.

#### QUADRO VIII

Distribuição das funções docentes segundo o sexo e a entidade mantenedora do estabelecimento em que os professores lecionavam

ENTIDADE MANTENEDORA DOS ESTABELECIMENTOS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Colégios Públicos.....	447	13,9	321	9,9	768	23,8
Colégios Leigos.....	1 035	32,1	679	21,0	1 714	53,1
Colégios Confessionais.....	260	8,1	484	15,0	744	23,1
TOTAL.....	1 742	54,1	1 484	45,9	3 226	100,0

A distribuição dos professores licenciados segundo o sexo e o número de matérias que lecionavam revela também maior utilização do professorado masculino, conforme se pode

observar no Quadro IX. Outrossim, pode-se verificar que parte significativa do professorado leciona 1 ou 2 matérias no máximo, revelando-se a tendência à especialização.

QUADRO IX

Professores licenciados por Faculdade de Filosofia, segundo o sexo e o número de matérias que lecionam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE MATÉRIAS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1	269	33,1	362	43,6	631	38,4
2	251	30,9	265	31,9	516	31,4
3	197	24,2	129	15,5	317	19,3
4	79	9,7	73	8,8	152	9,3
5	17	2,1	10	1,2	27	1,6
TOTAL	813	100,0	830	100,0	1 643	100,0

NOTA: 5 homens e 5 mulheres não informaram as matérias que lecionavam.

• Incluído 1 professor que lecionava 6 matérias.

D — Distribuição e crescimento da presença dos licenciados conforme sua especialização

professorado segundo sua formação profissional específica, isto é, segundo os cursos em que se licenciaram

O Quadro X revela a distribuição do

nas faculdades de filosofia.

QUADRO X

Professores licenciados conforme a especialização profissional e o sexo (Pessoas Físicas)

CURSOS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Línguas	264	32,7	372	45,4	636	39,1
Matemática e Ciências	305	37,7	174	21,2	479	29,4
Geografia e História	167	20,6	182	22,2	349	21,4
Filosofia e Ciências Sociais	33	4,1	25	3,0	58	3,5
Pedagogia	10	1,2	21	2,5	31	1,9
Desenho	30	3,7	47	5,7	77	4,7
TOTAL	809	100,0	821	100,0	1 630	100,0

NOTA: Foram excluídos 23 professores, 9 homens e 14 mulheres por não se ter dados para identificar-se a formação específica.

Entre os professores que compõem o grupo em estudo, nota-se a predominância de professores especializados em Línguas, que perfazem 39,1% dos licenciados.

Observa-se também entre os diplomados em Línguas maior número de professores do sexo feminino, que representam 58,50% dos 636 professores.

Os professores formados em Matemática e Ciências (Química, Física e História Natural) constituem, depois do professorado de Línguas, o grupo mais numeroso (29,4% dos licenciados), notando-se aqui predominância do elemento masculino, que representa 63,3% dos professores de ciências e matemática.

O grupo de professores formados em Geografia e História representa 21,4% dos licenciados, sendo o professorado masculino pouco menos numeroso do que o professorado feminino.

A seguir, com uma representação da ordem de 4,7% sobre o total de licenciados vem o grupo de professores formados em Desenho, sendo

maior o número de professores do sexo feminino.

Entre os homens predominam os licenciados em Matemática e Ciências, vindo a seguir o grupo especializado em Línguas, Geografia e História, Filosofia e Ciências Sociais, Desenho e Pedagogia.

Entre o professorado feminino predominam os licenciados em Línguas, que representam a grande maioria do grupo, depois vem o grupo de professores formados em Geografia e História, cuja representação quase se iguala à dos licenciados em Matemática e Ciência; a representação dos professores licenciados em Desenho é pouco maior do que a dos licenciados em Filosofia e Ciências Sociais e Pedagogia.

Duas análises significativas a respeito da composição dos diversos grupos de licenciados referem-se ao índice de crescimento de cada grupo e a proporção de homens e mulheres em cada grupo, no último decênio. Para tal apresentaremos, nos quadros seguintes, a distribuição de cada grupo, segundo o sexo e o tempo de serviço no magistério.

#### QUADRO XI

Professores licenciados em Línguas Neolatinas, Letras Clássicas e Anglo-Germânicas, por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos .....	151	58,4	251	70,3	402	65,3
11 a 20 .....	61	21,7	78	21,8	142	23,1
21 a 30 .....	33	12,7	22	6,2	55	8,9
31 e mais .....	11	4,2	6	1,7	17	2,7
TOTAL .....	259	100,0	357	100,0	616	100,0

NOTA: 5 homens e 15 mulheres não declararam o tempo de serviço.

QUADRO XII

Professores licenciados em Ciências e Matemática por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	205	68,8	138	81,2	343	73,3
11 a 20.....	65	21,8	27	15,9	92	19,7
21 a 30.....	23	7,7	5	2,9	28	6,0
31 e mais.....	5	1,7	—	—	5	1,0
TOTAL.....	298	100,0	170	100,0	468	100,0

NOTA: 7 homens e 1 mulheres não declararam o tempo de serviço.

QUADRO XIII

Professores licenciados em Geografia e História, por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	96	60,0	141	78,8	237	69,9
11 a 20.....	43	26,9	27	15,1	70	20,6
21 a 30.....	15	9,4	10	5,6	25	7,4
31 e mais.....	6	3,7	1	0,5	7	2,1
TOTAL.....	160	100,0	179	100,0	339	100,0

NOTA: 7 homens e 3 mulheres não declararam o tempo de serviço.

QUADRO XIV

Professores licenciados em Filosofia e Ciências Sociais, por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	16	55,2	21	81,0	37	68,6
11 a 30.....	6	20,7	4	16,0	10	18,5
21 a 30.....	5	17,2	—	—	5	9,2
31 e mais.....	2	6,9	—	—	2	3,7
TOTAL.....	29	100,0	25	100,0	54	100,0

QUADRO XV

Professores licenciados em Pedagogia, por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	6	54,5	14	66,7	20	62,5
11 a 20.....	3	27,3	4	19,0	7	21,9
21 a 30.....	1	9,1	3	14,3	4	12,5
31 e mais.....	1	9,1	—	—	1	3,1
TOTAL.....	11	100,0	21	100,0	32	100,0

QUADRO XVI

Professores licenciados em Desenho, por número de anos de magistério (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	21	70,0	31	67,4	52	68,4
11 a 20.....	6	20,0	11	23,9	17	22,4
21 a 30.....	3	10,0	4	8,7	7	9,2
31 e mais.....	—	—	—	—	—	—
TOTAL.....	30	100,0	46	100,0	76	100,0

NOTA: Uma mulher não declarou o tempo de serviço.

Observa-se um aumento contínuo em todas as várias especializações dos licenciados, notando-se que o professorado feminino apresenta crescimento bem mais expressivo do que o professorado masculino, o qual, entretanto, também apresenta ponderá-

vel índice de crescimento.

O quadro XVII nos apresenta o índice de crescimento, do penúltimo para o último decênio, nas várias categorias de licenciados. Verificou-se o maior crescimento no grupo licenciado em Ciências e Matemática.

QUADRO XVII

Índice de crescimento dos vários grupos de licenciados, de 1952 a 1962 (Pessoas Físicas)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1952		1962	
	Número	Índice	Número	Índice
Línguas.....	142	100	402	283
Matemática e Ciências.....	92	100	343	372
Geografia e História.....	70	100	237	338
Filosofia e Ciências Sociais.....	10	100	37	370
Pedagogia.....	7	100	20	285
Desenho.....	17	100	52	305
TOTAL.....	338	100	1 091	322

## E — Caracterização dos Professores de Educação Física e Música

Abrimos uma categoria especial para os professores de Educação Física e Música, uma vez que é uma categoria de professores exigida pela composição dos currículos da escola secundária. Para a formação desse professorado existem escolas especializadas, diferentemente do que ocorre com os professores que se ocupam de Práticas Educativas, para as quais não há escolas especializadas de nível superior.

Esses professores não poderiam ser analisados com os licenciados porque sua inclusão no grupo desses licenciados deixaria supor que é maior do que na realidade é o número de licenciados. Mas também não poderiam

ser somados nem à categoria dos profissionais liberais nem à dos diplomados por escolas de nível médio por se constituírem em categoria de profissionais especificamente habilitados para o desempenho da função.

Somam, no universo do nosso levantamento, 173 pessoas, representando 7,9% do grupo total em estudo. Nesse setor é maior a representação do professorado do sexo feminino que perfaz 60,7% dos 173 professores abrangidos. Dêles, 121 são professores de educação física e 52 são professores de música.

Sua distribuição por faixas etárias permite caracterizar esse grupo como jovem, representando o professorado com 35 anos e menos de idade 43,3%

### QUADRO XVIII

Professores de Educação Física e Música segundo a faixa etária e o sexo (Pessoas Físicas)

FAIXAS ETÁRIAS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
35 anos.....	27	44,3	44	42,7	71	43,3
36 a 45.....	21	34,4	31	30,1	52	31,7
46 a 55.....	9	14,8	22	21,4	31	18,9
56 e mais.....	4	6,5	6	5,8	10	6,1
TOTAL.....	61	100,0	103	100,0	164	100,0

NOTA: 7 homens e 2 mulheres não declaram a idade.

do grupo. O professorado masculino caracteriza-se como mais jovem do que o professorado feminino.

De acordo com a distribuição por tempo de serviço, observa-se que a

incorporação de professores vem praticamente dobrando a cada decênio, com maior incorporação de professores do sexo masculino no último decênio.

QUADRO XIX

Professores de Educação Física e Música segundo o sexo e o tempo de serviço (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
10 anos.....	44	69,9	47	48,5	91	56,9
11 a 20.....	12	19,0	29	29,9	41	25,6
21 a 30.....	6	9,5	18	18,5	24	15,0
31 e mais.....	1	1,6	3	3,1	4	2,5
TOTAL.....	63	100,0	97	100,0	160	100,0

NOTA: 15 homens e 8 mulheres não declararam o tempo de serviço.

F — Utilização dos professores de Educação Física e Música na escola secundária

Entre os diplomados pelas escolas de música, 15,3% lecionam além de Música mais uma matéria, que, em 90% dos casos, são matérias relacionadas com Práticas Educativas.

A totalidade dos professores formados pelas escolas de educação física exercem a docência correspondente à sua formação.

Quanto ao número de estabelecimentos em que lecionam os professores, o quadro a seguir acusa maior utilização do professorado masculino.

QUADRO XX

Professores de Educação Física e Música segundo o sexo e o número de estabelecimentos em que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	25	36,8	47	45,2	72	41,9
2.....	23	33,8	25	24,1	48	27,7
3.....	9	13,2	18	17,3	27	15,7
4.....	5	7,4	4	3,8	9	5,3
5.....	3	4,4	6	5,8	9	5,3
6.....	3	4,4	3	2,8	6	3,5
7.....	—	—	1	0,9	1	0,6
TOTAL.....	68	100,0	104	100,0	172	100,0

NOTA: 1 mulher não declarou o número de estabelecimentos em que lecionava.

Do professorado arrolado de Educação Física e Música, 67% encontravam-se em exercício nos colégios par-

ticulares leigos, 13,4% nos colégios públicos e 19,6% nos colégios particulares confessionais.

G — Professôres diplomados por outras escolas de nível superior

Os profissionais liberais no universo do levantamento somam 198 pessoas, representando 9,0% do grupo em estudo. Caracteriza-se essa categoria de professôres como de composição

predominantemente masculina. Segundo a sua distribuição pelo tempo de serviço no magistério secundário, observa-se o seu constante decenso, de decênio a decênio, o que, em têrmos do levantamento processado, caracteriza uma situação regressiva.

#### QUADRO XXI

Profissionais liberais segundo o tempo de serviço no magistério secundário e o sexo (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSÔRES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	29	17,0	2	11,1	31	15,4
11 a 20.....	37	21,7	4	22,2	41	21,5
21 e mais.....	104	61,3	12	66,7	116	61,5
TOTAL.....	170	100,0	18	100,0	188	100,0

NOTA: 9 homens e 1 mulher não informaram o tempo de serviço no magistério.

H — Utilização na Escola Secundária

Pela distribuição dêsses profissionais liberais, segundo o número de matérias que lecionavam, pode-se verifi-

car o quanto é ainda expressiva a proporção dos que se encontravam no exercício de mais de uma função docente, conforme demonstra o Quadro XXII.

#### QUADRO XXII

Profissionais liberais segundo o sexo e o número de matérias que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE MATÉRIAS	PROFESSÔRES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	59	33,7	8	42,2	67	34,5
2.....	54	30,9	9	47,4	63	32,5
3.....	32	18,3	1	5,2	33	17,0
4.....	23	13,1	1	5,2	24	12,4
5.....	4	2,3	—	—	4	2,1
6 e mais.....	3	1,7	—	—	3	1,5
TOTAL.....	175	100,0	19	100,0	194	100,0

NOTA: 4 homens não informaram as matérias que lecionavam.

Segundo o número de estabelecimentos em que esses professores lecionavam, observa-se que é menor a sua utilização do que em relação ao número de matérias que lecionavam.

A metade dos profissionais liberais na docência secundária encontrava-se em exercício em apenas um estabele-

cimento, sendo baixa a proporção dos que lecionavam em 3, 4 ou 5, no grupo de nosso levantamento.

Dos profissionais liberais desse grupo, 10,4% achavam-se em exercício em colégios públicos, 64,1% em colégios particulares leigos e 25,5% em colégios particulares confessionais.

#### QUADRO XXIII

Profissionais liberais segundo o sexo e o número de estabelecimentos em que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	92	51,4	13	68,5	105	53,0
2.....	40	27,4	5	26,3	54	27,3
3.....	26	14,5	—	—	26	13,1
4.....	9	5,0	1	5,2	10	5,1
5 e mais.....	3	1,7	—	—	3	1,5
TOTAL.....	179	100,0	19	100,0	198	100,0

#### QUADRO XXIV

Profissionais liberais segundo a entidade mantenedora dos estabelecimentos em que lecionavam e o tempo de serviço no magistério secundário (Funções Docentes)

TEMPO DE SERVIÇO	COLÉGIOS PÚBLICOS		COLÉGIOS LEIGOS		COLÉGIOS CONFSSIONAIS	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
10 anos e menos.....	2	5,5	25	11,2	6	6,8
11 a 20.....	9	25,0	50	22,4	7	7,9
21 e mais.....	25	69,5	147	66,4	75	85,3
TOTAL.....	36	100,0	222	100,0	88	100,0

Mesmo em se considerando serem elevadas as faltas de resposta dos docentes que são profissionais liberais, a proporção do descenso dêles, observada em tôdas as três ordens de estabelecimentos, é bastante significativa, o que nos permite admitir a gradual eliminação dessa cate-

goria de profissionais dos quadros docentes secundários na Guanabara.

I — Professôres com Instrução de Nível Médio

Os professores portadores do diploma de escolas normais, secundárias e

técnicas somam, no grupo, 168 pessoas, representando 7,6% do grupo em estudo.

A distribuição desses professores segundo o sexo, revela a predominância do elemento feminino, devendo-se esta predominância à maior representação

de normalistas, que atinge a 63,4% desse grupo.

Como se pode verificar, os professores normalistas predominam no grupo, com uma representação do elemento feminino da ordem de 89,7%, enquanto entre os diplomados pelas

#### QUADRO XXV

Professores com Instrução de Nível Médio segundo a Formação Profissional e o Sexo (Pessoas Físicas)

SEXO DOS PROFESSORES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
	Escola Normal		Escola Secundária e Técnica		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Masculino.....	11	10,3	33	54,1	44	25,2
Feminino.....	96	89,7	28	45,9	124	73,5
TOTAL.....	107	100,0	61	100,0	168	100,0

escolas secundárias e técnicas a representação dos dois sexos se equiva-

Na distribuição desse grupo segundo o tempo de ingresso no magistério secundário pode-se verificar que, con-

quanto o número de normalistas seja bem superior ao número dos formados pelas escolas secundárias e técnicas, seu recrutamento por decênio, *vem diminuindo*, enquanto o recrutamento da outra categoria vem

#### QUADRO XXVI

Professores com instrução de nível médio segundo a formação profissional e o tempo de ingresso no magistério secundário (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
	Escola Normal		Escola Secundária e Técnica		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	25	24,3	23	37,7	48	29,3
11 a 20.....	29	28,1	16	26,2	45	27,4
21 e mais.....	49	47,6	22	36,1	71	43,3
TOTAL.....	103	100,0	61	100,0	164	100,0

NOTA: 4 professoras normalistas não declararam o tempo de serviço.

umentando de decênio a decênio. Os dois grupos se diferenciam também quanto ao aspecto de sua utili-

zação no magistério, considerando-se o número de estabelecimentos em que lecionavam.

#### QUADRO XXVII

Professôres com instrução de nível médio segundo a formação profissional e o número de estabelecimentos em que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
	Escola Normal		Escola Secundária e Técnica		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	90	84,2	31	50,8	121	72,0
2.....	9	8,4	21	34,4	30	17,9
3.....	7	6,5	7	11,5	14	8,3
4.....	1	0,9	2	3,3	3	1,8
TOTAL.....	107	100,0	61	100,0	168	100,0

A primeira observação a fazer é que o grupo de professôres com nível de formação média, recebe, proporcionalmente aos demais grupos, menor utilização, pois 72,0% dêle se acham em exercício em apenas um estabelecimento. Como se pode verificar pela

leitura do quadro, o grupo de formados pelas escolas secundárias e técnicas tem maior utilização na escola secundária do que o grupo de normalistas, isto é, são empregados em maior número de docências por estabelecimento.

#### QUADRO XXVIII

Professôres com instrução de nível médio segundo formação profissional e o número de matérias que lecionavam (Pessoas Físicas)

NÚMERO DE MATÉRIAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
	Escola Normal		Escola Secundária e Técnica		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1.....	48	44,9	29	47,6	77	45,8
2.....	29	27,1	20	32,8	49	29,2
3.....	15	14,0	7	11,5	22	13,1
4.....	13	12,1	4	6,5	17	10,1
5.....	2	1,9	1	1,6	3	1,8
TOTAL.....	107	100,0	61	100,0	168	100,0

Também em relação ao número de matérias que êsses professôres lecionavam, é menor o grau de sua utili-

zação, não sendo de notar diferenças entre os normalistas e os diplomados em escolas técnicas e secundárias.

Uma vez que os dois grupos apresentam características ou diferenças acentuadas de composição, estudaremos a seguir cada um deles separadamente.

] — Normalistas

Grupo predominantemente *feminino*.

Quanto à sua distribuição por faixa etária, caracteriza-se o grupo como composto em maioria por professores já idosos, contando 70,7% desse professorado mais de 45 anos de idade.

#### QUADRO XXIX

Professores Normalistas segundo as faixas etárias e o sexo  
(Pessoas Físicas)

FAIXA ETÁRIA	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 35 anos.....	1	9,1	10	10,5	11	10,1
36 a 45.....	—	—	20	21,1	20	18,9
46 a 55.....	6	54,5	32	33,7	38	35,8
56 e mais.....	4	36,4	33	34,7	37	31,9
TOTAL.....	11	100,0	95	100,0	106	100,0

NOTA — 1 professora não declarou a idade.

A distribuição de professores normalistas pelo tempo de serviço no magistério acusa sensível descenso na geração com 21 anos e mais de exercício docente em relação àquela com

tempo de serviço entre 11 e 20 anos; entre as duas gerações até 10 e de 11 a 20 anos de magistério decresce em pequena proporção o recrutamento dessa categoria de professores.

#### QUADRO XXX

Professores Normalistas segundo o tempo de serviço no magistério secundário e o sexo

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	1	9,0	24	26,1	25	24,2
11 a 20.....	—	—	29	31,5	29	28,2
21 e mais.....	10	91,0	39	42,4	49	47,6
TOTAL.....	11	100,0	92	100,0	103	100,0

NOTA: 4 professores não declararam o tempo de serviço no magistério.

O Quadro XXXII é o desdobramento do Quadro XXXI pelas situações

existentes conforme as entidades mantenedoras.

QUADRO XXXI

Professôres normalistas segundo a entidade mantenedora dos estabelecimentos em que lecionavam e o tempo de serviço no magistério secundário (Funções Docentes)

TEMPO DE SERVIÇO	COLÉGIO PÚBLICO		COLÉGIO PARTICULAR LEIGO		COLÉGIO PARTICULAR CONFESSIONAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	3	17,7	10	27,0	19	25,3
11 a 20 .....	5	29,4	18	21,0	24	32,0
21 e mais .....	9	52,9	19	51,4	32	42,7
TOTAL.....	17	100,0	37	100,0	75	100,0

NOTA: Cada professora foi computada tantas vezes quantos foram os estabelecimentos em que lecionava, o que vale dizer, por funções docentes exercidas nesses estabelecimentos.

Não foram computadas as que não declararam o tempo de serviço.

Como se pode verificar por esse quadro, a percentagem de funções docentes exercidas por normalistas (58,1%) nos colégios particulares confessionais é bastante mais alta do que aquela verificada nos colégios públicos e particulares leigos, respectivamente de 13,2% e 28,7%. Entretanto, nos últimos 10 anos, verifica-se aumento no recrutamento de normalistas nos colégios particulares leigos, enquanto nos colégios confessionais vem decrescendo proporcionalmente o índice de seu recrutamento.

A presença de pessoal sem os títu-

los legais de habilitação profissional para o exercício das funções docentes secundárias já era previsível, dado o passado histórico da docência secundária em nosso país. Entretanto, seria de esperar que sua presença já fôsse apenas residual, ou pelo menos que nos últimos decênios se observasse descenso constante no seu recrutamento. Como isso não se verificou na medida da expectativa, achamos oportuno examinar para que funções docentes foram recrutados os que entraram nos últimos 10 anos para o magistério secundário, sem as qualificações profissionais pertinentes.

QUADRO XXXII

Normalistas com 10 anos e menos de exercício docente nos colégios públicos

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Número de estabelecimentos
10	34	Prática de ensino.....	1
6	51	Artes industriais.....	1
1	39	Técnicas industriais.....	1

QUADRO XXXIII

Normalistas com 10 anos de exercício docente nos colégios particulares leigos

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Número de estabelecimentos
9	46	Desenho, Trabalhos Manuais.....	1
8	50	Economia Doméstica, Trabalhos Manuais .....	1
6	51	Artes Industriais .....	1
5	39	Inglês .....	1
4	26	Trabalhos manuais, Economia Doméstica .....	2
3	45	Geografia Geral e do Brasil, Educação Artística .....	1

QUADRO XXXIV

Normalistas com 10 anos e menos de exercício docente nos colégios confessionais

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Número de estabelecimentos
10	38	História, Organização Social e Política .....	1
10	45	Matemática .....	1
10	55	Matemática .....	1
10	39	História Geral e do Brasil, Organização Social e Política .....	1
9	45	Português.....	1
9	32	Trabalhos Manuais.....	1
7	31	Economia Doméstica, Trabalhos Manuais.....	1
6	31	Educação Religiosa .....	1
6	29	Artes Femininas .....	1
6	51	Artes Industriais.....	1
6	33	Matemática .....	1
6	37	História Geral e do Brasil .....	1
5	38	Economia Doméstica.....	1
4	26	Trabalhos Manuais, Economia Doméstica .....	1
4	24	Português.....	1
4	32	Artes Femininas .....	1
3	45	Geografia Geral e do Brasil, Educação Artística .....	1
3	?	Françês .....	1
2	28	Artes Femininas.....	1

Pode-se observar que em grande maioria as normalistas recém-entradas para o magistério secundário estão regendo as cadeiras de Práticas Educativas, embora ainda se observem casos em que lecionam matérias para as quais as Faculdades de Filosofia estão capacitadas para formar o profissional especializado.

L — Professôres formados por Escolas Secundárias e Técnicas

Entre os professôres com diplomas de escolas secundárias e técnicas predominam os homens. Como já se observou, o ingresso dessa categoria de profissionais na docência secun-

dária na Guanabara vem aumentando de decênio a decênio, deixando assim de ser uma presença residual, que tendesse a desaparecer.

A sua distribuição segundo a faixa etária revela que o grupo feminino se concentra na faixa etária mais avançada, com mais de 56 anos.

#### QUADRO XXXV

Professorado Formado por Escolas Secundárias e Técnicas por Faixas Etárias e Sexo (Pessoas Físicas)

FAIXA ETÁRIA	PROFESSORES POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 35 anos .....	7	21,2	4	14,3	11	18,0
36 a 45 .....	9	27,3	7	25,0	16	26,2
46 a 55 .....	13	39,4	7	25,0	20	32,3
55 e mais .....	4	12,1	10	35,7	14	23,0
TOTAL .....	33	100,0	28	100,0	61	100,0

Como acontece com o grupo de normalistas, caracteriza-se esse grupo como mais idoso. A proporção dos

elementos com 45 anos e menos é bem menor que aqueles que contam com mais de 46 anos.

#### QUADRO XXXVI

Professorado Formado por Escolas Secundárias e Técnicas por Tempo de Serviço e Sexo (Pessoas Físicas)

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORADO POR SEXO					
	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos .....	18	54,6	5	17,9	23	37,7
11 a 20 .....	7	21,2	9	32,1	16	26,3
21 e mais .....	8	24,2	14	50,0	22	36,1
TOTAL .....	33	100,0	28	100,0	61	100,0

Enquanto o recrutamento do elemento feminino decresce, o recrutamento dos homens aumentou significativamente nos últimos 10 anos.

A distribuição desses professores segundo a entidade mantenedora dos estabelecimentos em que lecionavam

revelou maior concentração dessa categoria de professores nas escolas leigas (67,6%), como também aumentou no último decênio do recrutamento desse professorado em todas as categorias de colégio, conforme mostra o Quadro XXXVII.

QUADRO XXXVII

Professorado Formado por Escolas Secundárias e Técnicas por Tempo de Serviço e Entidade Mantenedora (Funções Docentes)

TEMPO DE SERVIÇO	PÚBLICO		PARTICULAR LEIGO		PARTICULAR CONFSSIONAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Até 10 anos.....	4	36,4	29	42,0	6	27,3
11 a 20.....	3	27,2	21	30,5	3	13,6
21 e mais.....	4	36,4	19	27,5	13	59,1
TOTAL.....	11	100,0	69	100,0	22	10,0

Nos Quadros XXXIX, XL e XLI, professores desse grupo, pelas suas evidências a utilização docente das matérias lecionadas.

QUADRO XXXVIII

Professores formados por escolas secundárias e técnicas com 10 anos e menos de exercício docente, nos colégios públicos

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Sexo	Número de estabelecimentos
10	46	Desenho, Trabalhos Manuais.....	Masculino	1
7	40	Práticas Comerciais.....	>	1
6	43	Técnicas Comerciais.....	>	1
5	52	Datilografia.....	Feminino	1

QUADRO XXXIX

Professores formados por escolas secundárias e técnicas com 10 anos e menos de exercício docente, nos colégios leigos

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Sexo	Número de estabelecimentos
10	46	Desenho e Trabalhos Manuais.....	Masculino	1
10	40	Artes Industriais, Trabalhos Manuais.....	>	1
10	47	Português, Matemática, Geografia.....	>	1
10	34	Desenho.....	>	2
10	49	Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil.....	>	3
10	34	Desenho.....	>	1
8	36	Ciências e Biologia.....	>	1
7	32	Desenho.....	>	1
6	43	Técnicas Comerciais.....	>	1
5	27	Técnica Mecânica, Prática de Oficina, Desenho Técnico, Desenho Geométrico.....	>	1
5	39	Física.....	>	1
5	27	Trabalhos Manuais.....	Feminino	1
4	33	Desenho, Artes Industriais.....	Masculino	2
4	39	Inglês.....	Feminino	1
4	46	Desenho, Artes Industriais.....	Masculino	1
3	56	Geografia e História.....	>	2
3	26	Desenho, Matemática.....	>	2
3	77	Educação Moral e Cívica.....	>	3
1	26	Iniciação Musical.....	Feminino	2

## QUADRO XL

Professôres formados por escolas secundárias e técnicas com 10 anos e menos de exercício docente, nos colégios confessionais

Tempo de Serviço	Idade	MATÉRIAS QUE LECIONAM	Sexo	Número de estabelecimentos
8	32	Educação Doméstica, Introdução à Nutrição.....	Feminino	1
8	36	Ciências e Biologia.....	Masculino	1
6	42	Matemática, Desenho, Geografia, História.....	>	2
5	27	Trabalhos Manuais.....	Feminino	1
4	39	Inglês.....	>	1

Também com relação aos diplomados pelas escolas técnicas e secundárias verifica-se que a êsses professôres estão geralmente confiadas as cadeiras de Práticas Educativas.

Embora não se possa generalizar a caracterização que se acabou de fazer dêsse grupo, queremos chamar a atenção para o fato de que a distribuição apresentada se mostra bastante coerente com a nossa situação sócio-econômica e cultural, como se demonstra a seguir:

1. Sabe-se que a clientela das escolas normais é quase exclusivamente feminina, daí o grupo de normalistas estudado ser predominantemente feminino.
2. A clientela, englobada, das escolas secundárias e técnicas, embora já conte com percentagem bem alta de mulheres, ainda é mais masculina, o que está de acôrdo com a distribuição apresentada.
3. A maior proporção de normalistas ainda existente em relação à das escolas secundárias e técnicas se explica por isto que até recentemente as normalistas e os profissionais liberais eram os profissionais chamados para o exercício das funções docentes secundárias.
4. A maior entrada, recentemente, do professor saído das escolas secundárias e técnicas e o decenso de normalistas, se deve em parte à expansão da escola primária, onde as normalistas acham mercado de trabalho certo e adequado.
5. A entrada de elementos com formação de nível médio, para as práticas educativas se deve ao fato das escolas de filosofia não terem cursos especializados para essas cadeiras e ao contingente dos licenciados ser insuficiente para ensinar as matérias para as quais se especializaram.
6. A menor e decrescente percentagem de normalistas na docência nos colégios públicos se deve às melhores possibilidades abertas aos licenciados para ingresso nessas escolas, freqüentemente por por concurso.

### Conclusões

A realização dêste trabalho de pesquisa, com as limitações que encerra, mas envolvendo parcela tão ponderável do magistério secundário da

Guanabara, não teria sido possível se a responsável pelo mesmo não tivesse contado com a cooperação, assistência, orientação:

— do Coordenador da DEPE, Prof. Jayme Abreu, e dos companheiros de trabalho, Professôras Nadia Cunha, Jurídica Pessoa Barbosa, Maria de Lourdes Lippolis Dias; da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário da Guanabara e dos Inspetores Federais do Ensino Secundário junto aos colégios abrangidos na pesquisa; das dactilógrafas da DEPE Odette de Sousa Ramos e Flora Menezes.

Pareceu à autora e à Coordenação da DEPE que não se justificaria não fornecer ao público interessado no assunto as revelações constantes desta pesquisa, relativas ao ponderável universo analisado, em assunto do qual tão pouco se sabe objetivamente no Brasil, qual seja o da formação profissional do magistério secundário.

Os dados constantes dêste estudo se somarão assim àqueles outros, ainda tão poucos, feitos sobre o assunto em relação ao Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pará.

Pelo que revelam os dados apurados no universo do nosso estudo, podem ser assinalados fatos e tendências importantes em relação ao magistério secundário em exercício na Guanabara, como aquêles a seguir enunciados:

- a) a crescente presença da docência feminina, máxime no setor de licenciados, no magistério secundário da Guanabara;
- b) a gradual profissionalização específica da docência secundária na Guanabara (75,5% de licenciados no grupo estudado);
- c) a desigual presença dessa profissionalização específica conforme as áreas de especialização;
- d) o aspecto regressivo da docência secundária exercida por profissionais liberais;
- e) a caracterização da presença de profissionais, com formação em nível médio, quase restrita à docência de Práticas Educativas;
- f) as eleições masculinas e femininas na docência secundária, conforme as especializações, sendo assinalável, no último decênio, nova tendência feminina, no sentido de uma maior presença nos campos de ciências e de matemática;
- g) a regressividade do fenômeno do professor atuante em muitos colégios;
- h) a tendência à especialização na docência secundária.

Várias outras tendências podem ainda ser inferidas da leitura dos quadros apresentados, mas cremos que aquelas acima enunciadas são as mais importantes e seu conhecimento objetivo explicará e justificará a publicação dêste trabalho.

# I Congresso Brasileiro de Ensino Normal

*Patrocinado pela Associação Brasileira de Ensino Normal, o Congresso realizou-se no Rio de Janeiro, de 11 a 16 de julho último, com sede no Colégio Imaculada Conceição, em Botafogo.*

*As sessões debateram o seguinte tema:* 1. Política educacional: finalidades do ensino normal em face de desenvolvimento nacional; 2. Organização do ensino normal: educação integral, instituições escolares, estágio e escola experimental anexa; 3. Formação de pessoal docente e aperfeiçoamento do pessoal em exercício; 4. Problemas da Didática Geral: ensino integrado, avaliação do rendimento escolar, novas técnicas de ensino, trabalho pessoal, pesquisa, trabalho em equipe, recursos audiovisuais, a Matemática moderna, renovação didática do Português, Estudos Sociais e Conhecimentos Gerais de Ciências.

*A coordenação do Congresso esteve a cargo do professor Amaral Fontoura, dele participando administradores educacionais, conselheiros, pro-*

*fessôres do ensino normal e de faculdades de filosofia.*

*Foram expedidas pela Secretaria do Congresso estas Conclusões:*

## I. Política Educacional Brasileira

1. considerando que a educação do povo é fator básico e essencial para o desenvolvimento nacional, e que a escola primária não se pode limitar a ministrar "ensino de matérias", mas precisa cuidar instantaneamente da formação da personalidade do aluno e de sua preparação para a vida, isto é, em uma palavra, da sua educação, conclui-se que a FINALIDADE DA ESCOLA NORMAL NÃO É APENAS DIPLOMAR PROFESSORES, MAS SIM FORMAR VERDADEIROS EDUCADORES, CAPAZES DE ATUAR DE MANEIRA DECIDIDA EM PROL DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL.

2. daí decorre que a escola normal não se deve limitar a "transmitir conhecimentos", desta ou daquela matéria, mas sobretudo ministrar Edu-

cação integral aos futuros mestres, aí se incluindo educação artística, social e econômica e ainda se dando a maior ênfase à formação cívica e moral dos jovens. O nôvo professor primário precisa ter uma nítida consciência dos problemas nacionais e saber colaborar para o progresso da comunidade.

3. considerando que a formação de verdadeiros educadores exige maior profundidade que a ministrada em cursos de nível médio, e considerando, por outro lado, que muitos dos melhores elementos diplomados pelas escolas normais não se contentam com essa situação, seguindo para as escolas superiores, e daí se dirigindo para o ensino secundário, que lhes concede muito melhor remuneração, conclui-se que os INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO DEVEM TENDER A MINISTRAR ENSINO NORMAL TAMBÉM EM NÍVEL SUPERIOR, AO LADO DO CURSO MÉDIO, PERMITINDO QUE OS PROFESSORES PRIMÁRIOS RECEBAM ALI MESMO ESSA FORMAÇÃO SUPERIOR, SEM ABANDONAR A CARREIRA DE PROFESSOR PRIMÁRIO. É EVIDENTE QUE TAIS MESTRES PRIMÁRIOS DE PADRÃO UNIVERSITÁRIO DEVERÃO RECEBER REMUNERAÇÃO EQUIVALENTE À DOS DEMAIS PROFISSIONAIS DE NÍVEL UNIVERSITÁRIO.

4. considerando que as despesas com a educação não constituem "gastos", mas sim investimentos absolutamente indispensáveis para possibilitar o desenvolvimento nacional, e considerando, por outro lado, que para a execução de qualquer programa de melhoria da educação brasileira faz-se mister, em primeiro lugar, de cuidar da situação dos professores, que, até hoje, não se podem dedicar a sua importante mis-

são, em face dos baixos salários recebidos, conclui-se que o GOVÊRNO FEDERAL DEVE SUPLEMENTAR OS VENCIMENTOS DOS PROFESSORES, ONDE SE FIZER NECESSÁRIO, A FIM DE QUE ÊSTES POSSAM DEDICAR TODO SEU TEMPO À EDUCAÇÃO, SEM TER QUE SE DIVIDIR ENTRE DUAS OU TRÊS PROFISSÕES DIFERENTES, OU SEM PRECISAR DAR DEZ AULAS POR DIA PARA PODER SUSTENTAR SUAS FAMÍLIAS.

5. considerando as imposições da Constituição Brasileira e as determinações da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", conclui-se que OS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DEVEM CONSIGNAR OS MESMOS DIREITOS PROFISSIONAIS AOS PROFESSORES TITULADOS POR ESCOLAS NORMAIS OFICIAIS E POR ESCOLAS PARTICULARES RECONHECIDAS PELOS GOVERNOS.

## II. Organização do Ensino Normal

6. considerando que o diretor de uma escola vive assoberbado com problemas complexos de múltipla natureza, conclui-se que A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DEVE SER EXERCIDA POR UM DIRETOR E UM ÓRGÃO COLEGIADO, TAL COMO NAS FACULDADES EXISTEM O DITETOR E O CONSELHO TÉCNICO.

7. considerando que a existência de múltiplas cadeiras na escola normal, cada qual com seu professor, programa e sistema próprio, transforma o ensino em uma série de compartimentos estanques, dificultando o trabalho educativo e, às vezes, trazendo alguma confusão ao espírito dos alunos, conclui-se que A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DEVE OBEDECER

AO SISTEMA DEPARTAMENTAL, GRUPANDO-SE AS DISCIPLINAS AFINAS NUM PLANEJAMENTO HARMÔNICO, COORDENADO POR UM CHEFE DE DEPARTAMENTO, ESCOLHIDO PELOS PRÓPRIOS COLEGAS.

8. considerando que, na formação do professor primário, a capacitação para dar aulas é, pelo menos, tão importante quanto os conhecimentos intelectuais adquiridos, e considerando que em certas escolas tal capacitação tem, às vezes, ficado em segundo plano, conclui-se que é IMPRESCINDÍVEL QUE TÔDA ESCOLA NORMAL DISPONHA DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA DE APLICAÇÃO, PARA A PRÁTICA CONSTANTE DE SEUS ALUNOS.

9. a essa prática de ensino devem ser concedidas muitas horas, sobretudo na última série do curso normal, de tal maneira que os professorandos saiam da escola realmente aptos e desembaraçados para lecionar.

10. considerando que as zonas rurais brasileiras se encontram culturalmente bastante distanciadas das grandes cidades, e, por outro lado, considerando que os professores formados em Escolas Normais urbanas se sentem completamente desajustados na zona rural, procurando o mais depressa possível abandonar o campo, com graves prejuízos para a educação dos jovens rurícolas, conclui-se que DEVEM SER CRIADAS, NO INTERIOR DO PAÍS, ESCOLAS NORMAIS RURAIS, COM OBJETIVOS, PROGRAMAS E MÉTODOS TENDO EM VISTA A VIDA RURAL BRASILEIRA, E DE TAL FORMA QUE OS PROFESSORES SAÍDOS DESSAS ESCOLAS CONHEÇAM BEM OS PROBLEMAS DO CAMPO E ESTEJAM DISPOSTOS A COLABORAR NA RESOLUÇÃO DOS MESMOS. DAÍ SE INFERE

QUE OS ALUNOS DESSAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS DEVEM SER, DE PREFERÊNCIA, RECRUTADOS NO PRÓPRIO INTERIOR.

### III. Didática Geral e Especial

11. considerando que o exercício da profissão do magistério exige uma série de atributos de natureza pessoal, além do preparo nas matérias, conclui-se que DEVE SER PROCEDIDA UMA SONDAGEM VOCACIONAL À ENTRADA DO CURSO NORMAL, E FAZER-SE O ACOMPANHAMENTO DO ALUNO, AO LONGO DO CURSO, MEDIANTE O PREENCHIMENTO DE FICHA CUMULATIVA, NO SENTIDO DE VERIFICAR SUA CAPACITAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL. A "VOCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO" É A PRIMEIRA QUALIDADE PARA QUE ALGUÉM POSSA SER BOM PROFESSOR.

12. considerando que a verificação do aproveitamento escolar, no curso normal, não deve ter a mera finalidade de "aprovar" ou "reprovar" aluno, nem a de distribuir "notas", mas sim a de acompanhar o desenvolvimento do jovem, para poder dar-lhe maior assistência naquelas áreas em que estiver mais fraco, bem como orientá-lo e corrigi-lo sempre que fôr necessário, conclui-se que A VERIFICAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR NÃO DEVE BASEAR-SE EM PROVAS OCASIONAIS E EXAMES DO TIPO TRADICIONAL, MAS CONSTITUIR UM CUIDADO CONSTANTE DO PROFESSOR DURANTE TODO O DECORRER DO ANO LETIVO. PARA ISSO DEVEM SER USADOS PROCESSOS QUE EXIJAM O TRABALHO PESSOAL DO ALUNO, A PESQUISA, A REFLEXÃO, E QUE NÃO SE BASEIEM APENAS NA CAPACIDADE DE MEMÓRIA.

13. considerando que o curso normal tem uma finalidade específica, qual seja a de "ensinar a ensinar", conclui-se que TÔDAS AS CADEIRAS, NA ESCOLA NORMAL, DEVEM TER PRESENTE O OBJETIVO DESSA ESCOLA. AS PRÓPRIAS DISCIPLINAS CHAMADAS "DE CULTURA GERAL" (PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, GEOGRAFIA, ETC.) PRECISAM ESTAR ARTICULADAS COM OS RESPECTIVOS PROGRAMAS DA ESCOLA PRIMÁRIA.

14. pela mesma razão o ensino das didáticas especiais (da Linguagem, da Matemática, dos Estudos Sociais, etc.) deve ter caráter objetivo, levando os professorandos a bem lecionar tais matérias no curso primário. Para isso devem os jovens aprender a confeccionar o material didático e aplicá-lo nas classes primárias.

15. as chamadas "Práticas Educativas", incluindo a Educação Artística, Educação Social e Educação Econômica, devem merecer o maior relêvo na escola normal, proporcionando-se a seus alunos a oportunidade de "aprenderem fazendo", para que possam, depois, levá-las a efeito em suas escolas.

16. considerando que se queremos viver numa democracia temos de ensinar o povo a viver democraticamente, e que tal ensinamento deve começar na escola, conclui-se que a Educação Física e a Educação Moral precisam ser não apenas ensinadas, mas sobretudo *praticadas* no convívio diário da escola normal. A "preparação para a cidadania" deve ser uma constante na formação dos novos professores.

17. a quase totalidade dos educadores presentes ao Congresso julga que a Educação Religiosa deve fazer

parte integrante da formação do novo mestre primário, salientando-se, porém, a necessidade de renovação dos antigos métodos decorativos, para que jovens sejam levados não apenas a "conhecer" os princípios da Religião, mas também a "praticá-los" na vida diária, quer dentro, quer fora da escola. (Ressalva: alguns educadores discordam desta conclusão, preferindo que a escola não tenha nenhuma atitude religiosa.)

18. considerando que a escola normal deve ter papel influente na vida da comunidade, quer para ajudar no seu progresso, quer para colaborar na conservação de suas tradições, conclui-se que AS ESCOLAS NORMAIS DEVEM INTERESSAR-SE PELO FOLCLORE DA REGIÃO, QUER BECOLHENDO E CONSERVANDO MATERIAL, QUER ENSINANDO A SEUS ALUNOS ARTESANATOS, MÚSICAS E DANÇAS REGIONAIS, QUER PARTICIPANDO DE FESTAS TRADICIONAIS.

#### IV. Formação do Professor de Ensino Normal

19. considerando a enorme importância do ensino normal para o progresso do País e que esse ensino depende, acima de tudo, da existência de bons professores nas escolas normais, que não apenas conheçam a sua matéria, mas que estejam imbuídos da consciência dessa importância, conclui-se que DEVE HAVER FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES DE ENSINO NORMAL, COMPREENDENDO O PROBLEMA VÁRIAS SOLUÇÕES: a) CURSO DE DIDÁTICA DO ENSINO NORMAL, NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES DE FILOSOFIA; b) CURSO EQUIVALENTE, COM MENOR DURAÇÃO, PARA OS QUE FIZEREM OUTROS CURSOS (LETRAS,

MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, ETC.) NAS FACULDADES DE FILOSOFIA; c) CRIAÇÃO DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO, INTEGRADAS TAMBÉM POR ESCOLAS NORMAIS DE APLICAÇÃO; d) CRIAÇÃO DE CURSOS DE NÍVEL UNIVERSITÁRIO NOS PRÓPRIOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, NOS TERMOS DO PARÁGRAFO ÚNICO DO ART. DA "LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL". QUALQUER QUE SEJA A SOLUÇÃO, O ESSENCIAL É QUE O CORPO DOCENTE DAS ESCOLAS NORMAIS BRASILEIRAS SEJA FORMADO POR PROFESSORES ESPECIALMENTE PREPARADOS PARA LECIONAR NESSAS ESCOLAS, E CONSCIENTIZADOS DO ESPÍRITO QUE DEVE INFORMAR TAIS CASAS DE EDUCAÇÃO.

20. Dentro dos princípios acima enunciados, é imprescindível que se comecem a realizar desde logo cursos de aperfeiçoamento para aqueles professores que já se encontram legalmente em exercício nas escolas normais. Tais cursos, com duração variável entre três meses e um ano, devem funcionar nas várias regiões e, se possível, junto a estabelecimentos de ensino normal, compreendendo sobretudo as seguintes matérias: Didática (Geral e Especial), Psicologia (Evolutiva e da Aprendizagem), Elementos de Sociologia Educacional, Práticas Educativas, Organização e Funcionamento das Instituições Escolares.

21. As repartições públicas encarregadas de dirigir o ensino normal e as próprias escolas normais devem organizar periodicamente "semanas pedagógicas", destinadas a estimular os professores, atualizar seus conhecimentos, trazer novas técnicas de ensino, bem como despertar a consciência da comunidade e dos governos para a importância do ensino normal, e, enfim, recrutar bons elementos, entre a juventude, que desejem dedicar-se à carreira do magistério.

22. As escolas normais devem instituir um sistema de "acompanhamento" dos alunos por elas diplomados, quer mantendo ligação com os novos mestres, para orientá-los em suas dificuldades, quer organizando cursos, seminários ou semanas de aperfeiçoamento, que tragam de volta à escola aqueles recém-formados professores primários.

23. Recomenda-se que a entidade promotora deste "1.º Congresso", a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO NORMAL, organize anualmente um conclave do mesmo gênero, com o fim de manter unidos os educadores interessados nesse ramo de ensino, verificando-se os progressos alcançados de ano para ano dentro das presentes conclusões e ainda para que possa beneficiar-se das novas experiências de todos, no campo do ensino normal brasileiro.

## Bibliografia sobre Formação de Professores

### Brasil

CALDEIRA, Eni — A contribuição dos organismos internacionais ao estudo do problema da formação dos professores primários. *Revista do Ensino*, Porto Alegre 8 (62): 40-42, agô., 1959. (CBPE) 1.

————— Enseñanza normal en el Brasil. *La Educación*, Union Panamericana, Washington, 4 (13): 12-18, enero/marzo, 1959. (CBPE) 2.

————— O problema da formação de professores primários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 26 (64): 28-43, 1956. (CBPE) 3.

CAMPOS, Ernesto de Souza — Colégio de Aplicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,

Rio de Janeiro 28 (67): 233-240, jul./set., 1957. (CBPE) 4.

CAMPOS, Paulo de Almeida — A escola elementar brasileira e seu magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 26 (64): 94-131, nov./dez. 1956. (CBPE) 5.

————— *Parecer sobre a reforma do ensino normal na Bahia*. Rio de Janeiro, MEC, INEP, CBPE, 1957. 15 p. mimeogr. (CBPE) 6.

FERNANDES, Florestan — Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 37 (85): 227-233, jan./mar. 1962. (CBPE) 7.

Este trabalho foi preparado pelo Serviço de Bibliografia do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

FONTES: Biblioteca do CBPE. Serviço de Bibliografia do CBPE. Bibliografia

sobre formación de maestros. La Habana. Proyecto Principal de Educación de la Unesco para América Latina. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.

- FORMAÇÃO de professor-supervisor de ensino. *Criança e Escola*, Belo Horizonte 2 (9): 43-44, dez. 1965. (CBPE) 8.
- FREYRE, Gilberto — *Palavras às professoras do Nordeste*. Recife, Secretaria de Educação e Cultura. 1957. 17 p. (Cad. de Pernambuco, 6) (CBPE) 9.
- GOUVEIA, Aparecida Joly — Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 5, 9 (17): 114-140, maio/ago. 1961. (CBPE) 10.
- — *Professores de amanhã: um estudo da escolha ocupacional*. [Rio de Janeiro], MEC, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965]. 169 p. (Publ. CBPE, sér. 6, Sociedade e Educação, 7) (CBPE). 11.
- — Professores do Estado do Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 28 (67): 30-63, jul.-set. 1957. (CBPE) 12.
- INEP em São Paulo: cursos de Especialização Educacional para Bolsistas Latino-Americanos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 39 (90): 86-90, abr./jun. 1963. (CBPE) 13.
- INQUÉRITO sobre formação do professor primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 38 (87): 108-136, abr. 1962. (CBPE) 14.
- INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Oportunidades de formação do magistério primário...* Rio de Janeiro, 1959. 18 vol. (CBPE) 15.
- LOURENÇO FILHO, M. B. — A formação do professorado primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 23 (57): 42-51, 1955. (CBPE) 16.
- LORENZONZ, Lucinda — Ano de educação nas escolas normais. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 13 (97): 2-6 e 72, out. 1963. (CBPE) 17.
- MASCARO, Carlos Corrêa — *O ensino normal no Estado de São Paulo: subsídios para estudo de sua reforma*. São Paulo, Univ. São Paulo, Fac. Fil. Ciênc. Letras, Sec. Publ., 1956. (Cad. da Faculdade, 10) 18.
- — *Exames vestibulares nas escolas normais*. São Paulo, Fac. Fil. Ciênc. Letras, 1955. 42 p. (Cad. da Faculdade, 8) (CBPE) 19.
- MOREIRA, J. Roberto — *A escola elementar e a formação de professores no Rio Grande do Sul*. [Rio de Janeiro], Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1954. 317 p. (Publ. 5) (CBPE). 20.
- MOURA, Isnar Cabral — Atualização do professor primário em face ao rendimento e promoções escolares. *Boletim do Instituto de Pesquisas Pedagógicas*, Recife 2 (2): [41]-60, dez. 1962. 21.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe — Algumas considerações sobre as escolas normais de São Paulo. *Revista de Pedagogia*, São Paulo 2 (4): 133-142, 1956. (CBPE) 22.
- NOVAS bases para o ensino normal no Estado do Rio Grande do Sul. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre 11 (82): 80-82, abr. 1962. (CBPE) 23.

- OLIVEIRA, Laus de — Esboço de uma reforma ideológica do curso normal. *EBSA*, São Paulo 9 (103): 48-56, 1956. (CBPE) 24.
- PENTEADO JÚNIOR, Onofre Aruda — Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo; transcrito da Rev. Pedagógica, v. 4, n. 7, São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 31 (73): 85-98, jan./mar. 1958. (CBPE) 25.
- PEREIRA, Ailda — *A aplicação e o método*. São Luís, Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana, [1955]. 11 p. (Sér. Maranhão Rural, publ. 5). 26.
- PEREIRA, Ailda — *Sugestões para o ensino normal rural*. São Luís, Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana, [1955]. 18 p. (Sér. Maranhão Rural, publ. 2) (CBPE) 27.
- PEREIRA, Luís — *O professor primário metropolitano*. [Rio de Janeiro], MEC, INEP, CBPE, [1963]. 327 p. (Col. O Brasil Urbano, 3) (CBPE) 28.
- PINHEIRO, Lúcia Marques — Realizações do INEP no setor da assistência técnica ao ensino primário normal. *Revista do Ensino*, Porto Alegre 6 (45): 55-57, jun. 1957. (CBPE) 29.
- POURCHET, Eunice — Formação do professor para o ensino em classes especiais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 26 (64): 204-209, out./dez. 1956. (CBPE) 30.
- RENAULT, Abgar — A professora rural e o cumprimento de sua missão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 24 (60): 236-243, out./dez. 1955. (CBPE) 31.
- SANTA CATARINA. Plano de metas do Governo Celso Ramos. Gabinete de Planejamento — *O ensino normal de 1.º ciclo*. [Estudo para reformulação], Florianópolis, 1962. 19 p. (Publ. 1) (CBPE) 32.
- SILVA, Benedito — Seleção e treinamento de professores e docentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 27 (65): 207-216, jan./mar. 1957. (CBPE) 33.
- SOUSA, Joaquim Moreira de — O ensino normal rural, no Ceará. *Educação*, Rio de Janeiro (67 e 70): 11-15, 1.º a 4.º trim., 1960. (CBPE) 34.
- — A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 39 (89): 215-220, jan./mar. 1963. (CBPE) 35.
- TEIXEIRA, Anísio S. — *Centros de Treinamento de professores primários*. Plano apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962. [s.n.t.] 8 p. mimeogr. 36.
- — *Mestres de amanhã*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 40 (92): 10-19, out./dez. 1963. (CBPE) 37.
- VASCONCELOS, I. — A formação do professor rural no Nordeste brasileiro. *Atualidades pedagógi-*

- cas, São Paulo 6 (32): 19-23, 1955. (CBPE) 38.
- VENÂNCIO FILHO, Francisco — Instituto de Educação do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 23 (57): 28-41, jan./mar. 1955. (CBPE) 39.
- WEREBE, Maria José Garcia — Problemas do ensino normal no Estado de São Paulo. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, ano 5, 5 (5): |73|-85, jul./dez. 1960. (CBPE) 40.
- América Latina**
- ALMEIDA JÚNIOR, A. — Os três Congressos de Lima. In: *A escola primária gratuita e obrigatória*. Rio de Janeiro, MEC, INEP, 1956. 110 p. Cap. 2: O professorado primário e a sua formação, p. 52-56. (Estudo comparado). (CBPE) 41.
- ANZOLA GOMEZ, Gabriel — *Introducción al estudio comparado sobre escuelas normales urbanas de la region del istmo centroamericano*. San Salvador, Casa Centroamericana, 1959. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO). 42.
- ARGENTINA, Ministério de Educação y Justicia. *Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*. Texto ordenado. Buenos Aires, 1957. 217 p. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO). 43.
- BARROSO, Andres Tenorio y NAVA, Ricardo Guzman — El maestro que Mexico necesita. Boletín del Instituto Federal de Capacitación del Maestro, Mexico (1): 71-79, Marzo, 1960. (CBPE) 44.
- BOLETÍN de Educación Paraguaya, Asunción 3 (29-30): 78-94, ene./feb. 1959. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO). Reformas das escolas normais. 45.
- BREVE introducción sobre el desarrollo de la enseñanza primaria en el Uruguay. In: *Conferencia Regional sobre la educación en América Latina*, Lima (Peru), 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro, INEP], s/d. 5v. Formação de professores, v. 4, p. 9-15. 46.
- BREVE monografía de la educación primaria en Bolivia. In: *Conferencia de Educación Primaria Gratuita y Obligatoria en la América Latina*. Lima, Peru 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], S/D. p. 8-9. (Formación de los maestros). (CBPE) 47.
- BRIZUELA, José V. — Las escuelas de maestros normales regionales en la Republica Argentina. *Educación Rural*, Caracas, 3: 65-68, oct. 1958. (CBPE) 48.
- CALDERON, Fernando Palacios — Algunos problemas que se confrontan en la América Latina en la formación de maestros. *Boletín del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*. Mexico (6): 361-364, ago. 1960. (CBPE) 49.
- CAMPOS, Manuel Guillermo — La Escuela Normal Rural Asociada de Pamplona. Su organización y sus propósitos. *Educación Rural*, Caracas (2): 27-29, jul./sept. 1958. (CBPE) 50.

- CASILLLO, Gerardo Zapata — La enseñanza agropecuaria en las escuelas normales rurales. *Educación Rural*, Caracas (2): 41-52, (3): 47-60. julio-/sept. 1958; (4): 35-43, marzo-enero, 1959; (1) 51-53, abr./jun. 1958. Esboço de programa agropecuário nas escolas normais da América Latina. (CBPE) 51.
- CHIAPETTA, Michael — Problems of teacher education in Latin America. *The Journal of Teachers Education*, Washington, 7 (3): 312-315, Sept. 1965. (CBPE) 52.
- COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Oficina de Planeación — *Informe del Proyecto para el Primer Plan Quinquenal*. 2 ed. Bogotá, 1958. 5 t. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO) Tomo 2: Educación primaria y normal. 53.
- COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública. *Evolución de la enseñanza normal en Costa Rica*; datos generales. São José, 1957. 114 p. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO) 54.
- CURSOS de capacitación y perfeccionamiento del profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá 1 (1): 53-54, 1959. (CBPE) 55.
- DIRECCIÓN de Educación Normal y Especial; exposición de motivos de la reforma de la educación normal. *Boletín de la Reforma Educativa*, Lima 1 (5): 61-104, apr./mayo, 1957. (CBPE) 56.
- DOCUMENTO complementario sobre la formación de maestros de enseñanza primaria. In: *Conferencia Regional de Educación Primaria Gratuita y Obligatoria en América Latina*, Lima, Peru 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], s/d 5v. (CBPE) 57.
- EDUCACIÓN Normal y Especial: atividades en la dirección de educación nacional. *Boletín de la Reforma Educativa*, Lima (9): 147-150, enero/feb./mar./abr. 1958. (CBPE) 58.
- LA EDUCACIÓN primaria y la economía en Chile. In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita en América Latina*. Lima, Peru 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro], INEP, s/d 5v. v. 4, Formação de professores, p. 81-92. (CBPE) 59.
- I.A EDUCACIÓN en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales. *Revista Analítica de Educación*, Unesco 7 (9-10), nov./dic. 1955. (Bibliogr. Formación de Maestros, UNESCO) 60.
- LA ENSEÑANZA Pública Gratuita y Compulsoria en Puerto Rico In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*. Lima, Peru, 23 abr./5 mayo, 1956. Rio de Janeiro, INEP, s/d 5 v. v. 4: Formação e aperfeiçoamento do professor, p. 19-20. (CBPE) 61.
- LA ESCUELA NORMAL en América Latina. *La Educación*, Washington (23): 6-47, jul./sept 1961. (CBPE) 62.
- FORMACIÓN docente. In: *La Educación en Venezuela*. Caracas, Ministerio de Educación, 1963. p. 33. (CBPE) 63.
- FORMACIÓN de maestros. In: *Informe de la República de Cuba a*

- la 12.<sup>a</sup> Reunión de la Conferencia General de la Unesco, 1962. La Habana, Ministerio de Educación, [1963], p. 26-31. (CLAPCS) 64.
- FORMACIÓN de maestros. [Uruguay] In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*. Lima, Perú 23 abr./mayo, 1956. [Rio de Janeiro], INEP, s/d 5 v. v. 4: p. 9-11. (CBPE) 65.
- LA FORMACIÓN de maestros. In: *La situación educativa en América Latina*, la enseñanza primaria, estado, problemas, perspectivas. [París], UNESCO, 1960. p. 240-248. (CBPE) 66.
- LA FORMACIÓN. El personal docente. In: *La educación primaria en América Latina*, por la Secretaría de la Unesco. Washington, Unión Panamericana, 1960. p. 24-40. (CBPE) 67.
- LA FORMACIÓN del personal para la educación primaria... In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*, Lima, Perú, 23 abr./5 mayo 1956. [Rio de Janeiro], INEP, s/d. 5 v. (CBPE) 68.
- FORMATION. In: *Annuaire International d'Éducation* v. 22. Paris, Unesco, Genève, Bureau International d'Éducation, 1960. 550 p. (Publ. 223).  
Formação de professores em vários países da Europa, América Latina, América do Norte e Canadá. (CBPE) 69.
- FREIBURGER, Adela R. and HAUCH, Charles C. — *Education in Peru*. Washington, U. S. Department of Health Welfare, 1964. 69 p. (Bull. 1964 n.º 3).  
Teacher Education p. 23-26. (CBPE) 70.
- FREIRE, Pedro — La formación del magisterio latinoamericano; América Latina y sus problemas culturales. *Educación Rural*, Caracas 2: [10] 16, jul./sept. 1958. (CBPE) 71.
- — El nuevo plan para la formación de maestros en el Uruguay. *Educación Rural*, Caracas 1: 28-34, abr./jun. 1958. (CBPE) 72.
- GUATEMALA. Ministerio de Educación Pública. *Prospecto del curso de profesionalización para maestros rurales empíricos en servicio*; 1958-59. Guatemala, Socio Educativo Rural, Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, 1958. 87 p. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco). 73.
- INFORMACIÓN Estadística: población escolar; 1955. [México]. In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*. Lima, Perú, 23 abr./5 mayo 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], s/d 5 v. P. 21-24 Formação de professores. (CBPE) 74.
- INFORME final del Seminario del Centro Interamericano de Educación Rural sobre las escuelas normales rurales en la América Latina. 22 sept./17 oct. 1958. *Educación Rural*, Caracas 3: 91-158, oct./dic. 1958. (CBPE) 75.
- INFORME nacional sobre la Educación Obligatoria sometida por la Comisión Nacional de la Unesco en Cuba. In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria*, Lima, Perú, 23 abr./5 mayo 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], s/d 5v. Formación de maestros, p. 16-21, 39-40. (CBPE) 76.

- INFORME sobre la enseñanza gratuita y obligatoria en Chile; preparado por la Comisión Nacional Chilena de la Unesco. *In: Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*, Lima, Perú, 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], s/d 5v. Formación y perfeccionamiento del personal docente. p. 17-19. (CBPE) 77.
- JIMÉNEZ, Delfina — Educación para formación del personal docente; la educación normal. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción 2 (22): 26-29, jun. 1958. (Bibliogr. Formación de maestros, Unesco) 78.
- LANDSHEERE, Gilbert L. — L'éducation et la formation du personnel enseignement dans un pays en plein développement: La Jamaïque. *International Review of Education*, Unesco 8 (1): 41-60, 1962. (CBPE) 79.
- MANTOVANI, Juan — El proyecto principal y la formación de maestros en la América Latina. *Proyecto Principal Unesco — América Latina*. La Habana 1 (1): 27-39, ene./mar. 1959. (CBPE) 80.
- EL MEJORAMIENTO Profesional de los maestros en actual servicio. *Boletín del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Magisterial*, México, 1 (1): 11 e 15, ene. 1959. (CBPE) 81.
- NICARAGUA, Ministerio de Educación Pública — Informe sobre la Escuela Normal Rural de Esteli. *In: Primer Seminario Centroamericano de las Escuelas Normales Rurales*, 25 sep. a 9 out. 1957. [Managua, 1957] (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 82.
- OBJETIVOS y necesidades tenidos en cuenta en la concepción del nuevo plan de estudios magisteriales. *Superación*. (35-36): 3-12, mayo 1958. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 83.
- OLIVEROS, Angel — Duración de los estudios de la formación de maestros en América Latina. *Proyecto Principal de Educación*. (26): 43-48, abr./jun. 1965. (CBPE) 84.
- ORGANIZATION of American States. Program of Technical Cooperation. *Escuela Normal Rural Interamericana*. Informe que rinde la Unión Panamericana al Consejo Interamericano Económico y Social sobre el proyecto n. 26 del Programa de Cooperación Técnica. Washington, D.C., 1957. 88 p. ilustr. (HLAS, 23) (CBPE) 85.
- PALOMINO, Jesús Aguilera — La iniciación y la práctica pedagógica en el Instituto Federal de Capacitación del Maestro. *Boletín del Instituto Federal de Capacitación del Maestro, México* (7 e 8): 378-388, julio-agosto, 1961. (CBPE) 86.
- PARRA, Manuel Gomera — La nueva formación del magisterio mexicano. *Boletín del Instituto Federal de Capacitación del Maestro, México* (1): 37-41, marzo 1960. (CBPE) 87.
- PEÑAROLA, Walter R. — La formación del magisterio frente a los problemas de desarrollo. *Revista de Educación*, Lima 10 (13): 69-96, dic. 1962. (CBPE) 88.
- LA PREPARACION de maestros en América. *La Educación*, Wash-

- ington 4 (13), enero/marzo, 1959. 96 p.  
Número dedicado à formação de professores na América Latina. Uma parte reúne notícias e comentários sôbre o aperfeiçoamento de professores, em exercício. (CBPE) 89.
- PROYECTO Principal relativo a la extensión de la enseñanza primaria en America Latina. *Formación de Maestros*. Cap. 1 A del Proyecto de programa y de presupuesto para 1957-1958. In: *Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en America Latina*. Lima, Perú, 23 abr./5 mayo, 1956. [Rio de Janeiro], [INEP], s/d. 5 v.  
O projeto mencionado é encontrado no v. 1. (CBPE) 90.
- RAMIREZ, Roque, CAÑIZO, Carmen Vásquez de y RASCÓN, Arquimedes López — El perfeccionamiento profesional. *Boletín del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, Mexico (1): 31-36, marzo 1960. (CBPE) 91.
- REFORMA de la educación normal; zonas de influencia y sedes de las escuelas normales oficiales. *Boletín de la Reforma Educativa*, Lima 1 (4): 79-109, marzo 1957. (CBPE) 92.
- REGLAMENTO de perfeccionamiento magisterial. *Boletín de la Reforma Educativa*, Lima 1 (2): 137-224, 1957. (CBPE) 93.
- RODRIGUES, Roque Ramirez — El perfeccionamiento profesional del magisterio primario titulado; proyecto de una campaña nacional. *Boletín del Instituto Federal de Capacitación de Maestros*, Mexico (9 e 10): 585-596, nov./dic. 1960. (CBPE) 94.
- RUIZ, S.H. — La preparación didáctica del maestro. *Proyecto Principal de Educación Unesco — America Latina*, 1 (2): 7-19, abr./jun. 1959. (CBPE) 95.
- SALAZAR, Segundo Miguel — La Normal Rural "Carlos Zambrano" de Uyumbicho, *La Educación*, Washington 3 (9): 30-31, enc./mar. 1958. (CBPE) 96.
- SEMINARIO Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio en Servicio. *Informe Final*, Montevideo, 6-18 oct. 1958, Paris, Unesco 1959. 29 p. (UNESCO/ED/164. Paris, 21 abr. 1959. Original: espanhol).  
(Bibliogr. sobre el Proyecto Principal n. 1: Documento Informativo. Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental, La Habana). (CBPE) 97.
- UNESCO. Centro Regional en el Hemisferio Occidental. La Habana — *Proyecto Principal de la Unesco para la America Latina*. Extension de la educación primaria y formación de maestros y especialistas en educación. La Habana, 1959. 33 p. (PP. Inf./1959/1). (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 98.
- UNIÃO PANAMERICANA. Secretaria Geral — *La formación del profesorado de las escuelas normales latinoamericanas*. UPA, Departamento de Asuntos Educativos, 1964. 43 p. (CBPE) 99.
- UZCATEGUI, Emilio — *Panorama de la educación paraguaya*. 1. ed. ampl. y corr. Asunción, Imprenta Nacional, 1959. 227 p. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco). Formación del profesorado primario: p. 71-89. (CBPE) 100.

Proyecto de plan de estudios para la formación de profesores del ciclo básico de los establecimientos de enseñanza normal. *Boletín de Educación Paraguaya*, 2 (13): 30-33, sept. 1957. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 101.

## Estados Unidos

AHRENS, Maurice R. — Perfeccionamiento del personal docente en ejercicio en los Estados Unidos de América. *Revista Analítica de Educación*, Unesco 9 (10): dic. 1957. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 102.

BARON, G. — The training of teachers in England and Wales. In: *The Year Book of Education*. 1963. The education and training of teachers. London, Evans Brothers, the University of London, Institute of Education, and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 137-155. 103.

BEARD, Jess R. — Experienced elementary school teachers view student teaching. *Education Administration and Supervision*. Baltimore, U.S. 45 (6): 367-372, nov. 1959. (CBPE) 104.

BEREDAY, George Z. F. and LAUWERYS, Joseph A. (eds.). *The Year Book of Education: The education and training of teachers*. London, Evans Brothers the University of London, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. 578 p. 105.

BRADFIELD, Luther E. — Elementary school teachers; their problems

and supervisory assistance. *Education Administration and Supervision*, Baltimore 45 (2): 102-106, March 1959. (CBPE) 106.

CHASE, F. S. — How and by whom are teachers to be taught? *The Educational Forum*, Wisconsin 23 (4): 389-398, May 1959 (CBPE) 107.

————— — New graduate school of education. *The Elementary School Journal*, Chicago 59 (4): 185-191, jan. 1954.

Visando a melhorar a contribuição da Univ. de Chicago no campo da educação elementar e secundária foi criada a Graduate School of Education. O A. e o diretor apresentam os objetivos dessa escola. (CBPE) 108.

DOTTRENS, Robert — The training of teachers in Switzerland. In: *Year Book of Education: The education and training of teachers*. London, Evans Brothers, the University of London, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 290-297. 109

EZER, Melvin and SCHUARTZ, Sheila — Teacher training in the United States, *The New Era in Home and School*, London 41 (2): 32-35, Feb. 1960. (CBPE) 110.

HILKER, Franz — Organization and Structure of Teachers education in the German Federal Republic. In: *The Year Book of Education: The Education and training of teachers*. London, Evans Brothers, the University of London Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College. 1963. p. 256-273. 111.

- HOLMES, Brian — Organization of teachers training. *In: The Year Book of Education: The education and training of teachers.* London, Evans Brothers, the University of London, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 119-136. 112.
- HOZ, Victor Garcia — Education of teachers in Spain. *In: The Year Book of Education: The Education and training of teachers.* London, Evans Brothers, the University of London, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 284-289. 113.
- MAASKE, Roben J. — Factors in a desirable master's degree program for elementary school teachers. *Educational Administration and Supervision*, Baltimore 41 (1): 23-30, jan. 1955. (CBPE) 114.
- MICHAELIS, John U. and DUMAS, Enoch — *The student teachers in the elementary School.* Second edition. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc., 1960. 388 p. (CBPE) 115.
- NATIONAL Commission on Teacher Education and Professional Standards. *The Uses of Television in teacher education.* Washington, National Education Association of the United States, 1955, 27 p. (CBPE) 116.
- NATIONAL Education Association of the United States. *The Education of Teachers.* Washington, National Education Association of the United States, 1958, 31 p. (CBPE) 117.
- POPPEndIECK, Robert — La evolución de la escuela normal en E.E.U.U. *La Educación*, Washington 8 (29-30): 38-53, enero/ jun. 1963. (CBPE) 118.
- PRINGLE, M.L. Kellmer — The training of teachers for remedial work in England. *In: The Year Book of Education: The Education and training of teachers.* London, Evans Brothers, London University, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 162-169. 119.
- ROUCEK, Josephs S. — The training of teachers of Handicapped children in the United States. *In: The Year Book of Education: The education and training of teachers.* London, Evans Brothers, London University, Institute of Education and New York, Columbia University, Teachers College, 1963. p. 192-200. 120.
- SARASON, Scymour B. and DAVIDSON, Kenneth S. and BLATT, Burton — *The preparation of teachers; and unstudied problem in education.* New York, John Willey and Sons, Inc., 1962. 124 p. (CBPE) 121.
- STRICKLER, Robert W. — Follow through with the first-year teacher. *Educational Administration and Supervision*, Baltimore, U.S. 45 (1): 1-6, jan. 1959. (CBPE) 122.
- THOMAS, M. Ray — What say teachers about their training? *Educational Administration and Supervision*, Baltimore 43 (7): 390-394, nov. 1957. 123.
- THE USES of television in teacher education. Report of Special Group D. The Dekalb Conference —

- june 20-july 2, 1955. Washington, National Commission on Teacher Education and Professional Standards, 1955. 27 p. (CBPE) 124.
- WOODRIG, Paul — A century of teacher education. *School and Society*, Nashville, Ten., U.S. 90 (2210): 236-239, May 1962. (CBPE) 125.
- — *New direction in teacher education*. An interim report for the advancement of education in the areas of teacher education and recruitment. New York, The fund for Advancement in Education, [1957], 142 p. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 126.
- WOODRUFF, Asabel D. — *Student teaching today*; a survey report of selected aspects of student teaching. Washington, The American Association of Colleges for Teacher Education, 1960. 50 p. (N. 5) (CBPE) 127.
- ### Europa
- ARMFELT, Roger — Teacher training today; courses of further training. In: *The Structure of English Education*, London, Cohen & West, 1955. p. 176-178, 181-182. (CBPE) 128.
- AXEL, P. e VIANNAY, Ph. — Formação de professores; trad. do "France Observateur" (Paris) de 18-1-62, por Teresinha Luz. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 37 (85): 213-219, jan./mar. 1962. (CBPE) 129.
- BAILLY, André — Formation des maîtres de C.E.G. *L'Éducation Nationale*, Paris (11): 19-20, Mars, 1963. (CBPE) 130.
- BARBAS, Jean — Études dirigées à l'École Normale. *L'Éducation Nationale*. Paris 12 (34): 4-5, dec. 1956. (CBPE) 131.
- BEREDAY, George Z.F. — The social dilemma in the education of teachers in Western Europe. *Journal of Teacher Education*, Washington 7 (4): 293-303, dec. 1956. (CBPE) 132.
- CHANEL, Emile — De nouvelles écoles normales? *L'Éducation Nationale*, Paris 1: 5, jan. 1960 (CBPE) 133.
- COONAERT, Françoise et LEHERPEUX, Marcel — Formation et perfectionnement des maîtres. In: *Encyclopédie Pratique de l'Éducation en France*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1960. p. 359-384. (CBPE) 134.
- DEFOND, L. — Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. *Avenir*, Paris (103-104): 79-86, mai/juin, 1959. (CBPE) 135.
- DURAMAY, Michael — The Education of future teachers. *The New Era in Home and School*, London 41 (1): 1-3, jan. 1960. (CBPE) 136.
- ESTADOS UNIDOS. Department of Health. Education and Welfare. *Soviet Education programs*; foundations, curriculum, Teacher preparation. [Washington, 1960]. 281 p. ilust. (CBPE) 137.
- LA FORMATION des maîtres de l'enseignement primaire. *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*. Paris (18), mars, 1963, 58 p. (CBPE) 138.
- FOURRIER, F. — Une école normale allemande. *L'Éducation Nationale*, Paris 14 (2): 3-5, mars, 1958. (CBPE) 139.

- GRÃ-BRETANHA. Ministry of Education. *The training of teachers: suggestions for three-year training college course*, 1957. London, Her Majesty's Station Office, 1962. 22 p. (CBPE) 140.
- GRÃ-BRETANHA. Ministry of Education. *The future pattern of the education and training of teachers; eight report of the National Advisory Council*, London, Her Majesty's Station Office, 1962, 34 p. (CBPE) 141.
- HARGREAVES, John — Teachers training. London, Oxford University Press, [1957]. 92 p. (CBPE) 142.
- JEFFREYS, M.V.C. — *Revolution in Teacher — Training*. London, Sir Isaac Pitman & Sons, Ltd., 1961. 85 p. (CBPE) 143.
- JOHNSON, William H E. — Teacher education in U.R.S.S. and Eastern Europe. *Journal of Teacher Education*, Baltimore 7 (4): 304-311, Dec. 1956. (CBPE) 144.
- JOLLY, Robert — The training of a Swiss elementary school teacher. *The Journal of Teacher Education*, Baltimore 10 (3): 303-307, Sept. 1959. (CBPE) 145.
- KLINE, George L. — *Soviet Education* — Foreword by George S. Counts. London, Routledge & Kegan Paul Ltd. 1957. 192 p. The Training of school teachers. p. 37-42. (CBPE) 146.
- MALE, George A. — *Teacher education in the Netherlands, Belgium, Luxemburg*. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1960, 190 p. (Bulletin, 1960, 4) (CBPE) 147.
- MARIUS, P. — Servitude et grandeur des Ecoles Normales. *L'Education Nationale*, Paris 14 (3): 8-9, janv. 1958. Analisa a estrutura e o espírito das escolas normais reportando-se a êsse nível de ensino em 1880. (CBPE) 148.
- MÉRIAUX, Robert — La formation personnelle des élèves-maîtres. *L'Education Nationale*, Paris (2): 4-7, janv. 1960. (CBPE) 149.
- MONGARDÉ, M. — La formation de élèves-maîtres. *L'Education Nationale*, Paris (12): 8-9, mars, 1960. 150.
- MOREIRA, J. Roberto — Aspectos do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 29 (29): 42-58, jan./mar. 1958. A 2.ª parte é dedicada à formação dos professores primários e secundários em França, ressaltando a extensão dos cursos e a seriedade da formação dos futuros docentes. (CBPE) 151.
- PAVLOV, M. — Escolas normais preparatórias em Kirbizia. In: *Educação Soviética*, por George Kline. São Paulo, Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959. p. 161-196. (Bibl. Temas Modernos, 5) (CBPE) 152.
- ROSSIANIN, Ivan — Escolas normais na União Soviética. In: *Educação Soviética*, por George Kline, São Paulo, Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959. p. 115-135. (Bibl. Temas Modernos, 5) (CBPE) 153.
- RUSTIN, G. — L'élève-maître à l'école normale. *L'Education Nationale*, Paris 13 (15): 4-7, avril, 1957. (CBPE) 154.

SANDSBERG, Sigrid and SANDSBERG, Erik — Preparing to be a teacher. *The New Era in Home and School*. London 41 (1): 10-12, jan. 1960.

Formação do professor primário na Noruega. (CBPE) 155.

TEACHER-TRAINING. In: *Commonwealth Education*. London, Fosch & Cross Ltd., 1961. p. 26-31. (CBPE) 156.

TEACHER-TRAINING and the Teaching Service. In: *An Outline of Norwegian Education*, by Olav Hove. Sec. rev. ed. Oslo, The Royal Norwegian. Ministry of Foreign Affairs, 1958. p. 120-137. (CBPE) 157.

TRAINING Infant's School Teachers Training Colleges for Primary School Teachers. In: *Dutch School System*. Netherlands, Ministry of Education and Sciences, 1960, p. 36-38. (CBPE) 158.

WARNIER, Raymond — Nuevos aspectos de la formación profesional en Francia: enseñanza del magisterio, económicas y científicas. *Revista de Educación*, Madrid 5 (14): 119-120, fev. 1956. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 159.

ZORI, Dario — Las escuelas del magisterio en España. *Revista de Educación*, Madrid ano 6, 20 (59): 72-75, mar. 1957. (Bibliogr. Formación de Maestros, Unesco) (CBPE) 160.

### Vários Países

CONFÉRENCE Internationale de l'Instruction Publique, 25<sup>e</sup>, Génève, 1962. *Le Perfectionnement des maîtres primaires*; recherche d'édu-

cation comparée. Paris Unesco, Génève, Bureau International d'Éducation, 1962. 180 p. (Publ. 239).

Aperfeiçoamento de professores primários em diversos países da Europa, América Latina, América do Norte e Canadá. (CBPE) 161.

A FORMAÇÃO do Professor; relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional em colaboração com a Unesco, 1955. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 26 (64): 141-179, out./dez. 1956. (CBPE) 162.

LA FORMATION professionnelle du personnel enseignement primaire. Deuxième édition. Génève, Bureau International d'Éducation, Paris, Unesco, [1958], 275 p. (Publ. 116).

Formação de professores primários, em vários países da Europa, América Latina, América do Norte e Canadá. p. 36, 48, 52, 61, 67, 90, 97, 102, 105, 107, 110, 113, 121, 131, 134, 139, 153, 157, 169, 172, 174, 187, 192, 204, 209, 211, 221, 225, 228, 250, 266, 270. (CBPE) 163.

### Recomendações de Conferências Interamericanas e Internacionais sôbre Formação de Professôres

PORMAÇÃO do Professor para a Reorientação Educacional da América, Recomendação 17.<sup>a</sup> da Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, Panamá, 1943. In: *Conferências Interamericanas de Educação*; Recomendações 1943-

1963. [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 14. (CBPE) 164.
- FORMAÇÃO de Professores, Recomendação n.º 5 da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, Lima, Peru, 1956.** *In: Conferências Interamericanas de Educação; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 49-50. (CBPE) 165.
- FORMAÇÃO de Professores, Recomendação n.º 7 da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, Lima, Peru, 1956.** *In: Conferências Interamericanas de Educação; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 105-110. (CBPE) 166.
- PREPARAÇÃO de pessoal para as campanhas ou programas de alfabetização e educação fundamental, Recomendação n.º 17 da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, Lima, Peru, 1956.** *In: Conferências Interamericanas de Educação; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 60-61. (CBPE) 167.
- FORMAÇÃO de Professores e Supervisores, Projeto n.º 6 da Terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação, Bogotá, Colômbia, 1963.** *In: Conferências Interamericanas de Educação; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 85. (CBPE) 168.
- APERFEIÇOAMENTO do Pessoal dirigente da educação, Projeto n.º 25 da Terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação, Bogotá, Colômbia, 1963.** *In: Conferências Interamericanas de Educação; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 89. (CBPE) 169.
- FORMAÇÃO profissional do magistério primário, Recomendação n.º 4 da Conferência Internacional de Instrução Pública, [Genebra], 1935.** *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 5-6. (CBPE) 170.
- ENSINO da Psicologia na formação de professores primários e secundários, Recomendação n.º 12 da Conferência Internacional de Instrução Pública, [Genebra], 1937.** *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 17-18. (CBPE) 171.
- FORMAÇÃO do Magistério Primário, Recomendação n.º 36 da Conferência Internacional de Instrução Pública, [Genebra], 1953.** *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro]. Mi-

- nistério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 73-83. (CBPE) 172.
- FORMAÇÃO dos professores de Ensino Normal, Recomendação n.º 45 da Conferência Internacional de Instrução Pública, [Genebra], 1957. *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro], Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 132-137. (CBPE) 173.
- APERFEIÇOAMENTO de professores primários, Recomendação n.º 55 da Conferência Internacional de Instrução Pública, [Genebra], 1962. *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública; Recomendações 1943-1963.* [Rio de Janeiro], Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. p. 204-210. (CBPE) 174.

## Conselho Federal de Educação: Pareceres Selecionados

### Assistência Social Escolar e a Lei de Diretrizes e Bases

*Parecer n.º 126/66, C.E.P.M., aprov. em 9-3-1966.* — 1. Chega ao Conselho Federal de Educação trabalho intitulado "Assistência Social Escolar e a Lei de Diretrizes e Bases", de autoria do Técnico de Educação Carlos de Souza Neves. Vem, pois, ao estudo deste órgão um dos mais complexos problemas sociais e humanos, ligados à educação, com reflexos na frequência e no aproveitamento dos educandos.

2. A Lei de Diretrizes e Bases institui a assistência social escolar, a ser prestada nas escolas, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas do grupo e à organização social da comunidade (art. 91) e impõe aos sistemas de ensino prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos (art. 90). Ou seja, a assistência no seu mais amplo

conceito. O auxílio do Poder Público está exemplificado em suas modalidades: alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e dentária (art. 94, § 5.º). Constam, pois, da lei a sua amplitude e a sua imposição: será prestada — de maneira expressa e compulsória — em todo e qualquer sistema de ensino (art. 90).

3. Ao Conselho cabe estimular a assistência social escolar (art. 9.º, letra n); adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino (art. 9.º, letra m); e sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino (art. 9.º, letra i).

Assim, partindo do pressuposto legal de que a assistência social terá de ser prestada por todo e qualquer sistema de ensino, compete, de imediato, à União, por estímulo e sugestão do Conselho Federal de Educação, integrar a assistência social no sistema federal. Não há como fugir a essa evidência, embora se reconheçam os

elevados ônus e a tremenda complexidade da tarefa. Em abono da lei, que a institui, estão os pronunciamentos de inúmeros congressos, seminários e conferências internacionais, a seu favor, com o voto e o compromisso do Brasil.

- a) Cartas da Criança de 1930, 1942 e 1943.
- b) Direitos da Criança de Genebra (1942) e "Declaração de Caracas sobre a Saúde da Criança" (1948).
- c) Congressos Pan-americanos da Criança (II, VI e IX).
- d) Seminário Interamericano de Educação Primária (1950, sob o patrocínio da UNESCO).
- e) XII Conferência Nacional de Educação (1956).
- f) XIV Conferência Internacional de Instrução Pública (1951).  
— Recomendação n.º 33, sobre Cantinas e Vestiários Escolares.
- g) Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (1962).
- h) XXI Conferência Internacional de Instrução Pública (1958).
- i) Seminário sobre Educação e Nutrição na América Latina (Brasil, 1961).
- j) Conferência Internacional de Instrução Pública (1947) — Recomendação n.º 21, sobre Gratuitude de Material de Ensino.
- l) XII Conferência Internacional de Serviço Social (Atenas, 1954).
- m) II Congresso Brasileiro de Serviço Social (1961).

E, ainda, o exemplo do que, nesse terreno, fazem dezenas de países, no

empenho de rever, ampliando-a, no âmbito da escola, unida à assistência social. A antiga instituição — escola — atualiza-se em dois sentidos: o de confundir-se nos objetivos assistenciais (o que a lei já preconiza) e no propósito de corresponder a imperativos de ordem vocacional e econômica, rumo à capacitação profissional (o que constitui aspiração e experiência em curso). Integra-se a escola na conjuntura econômico-social do educando.

4. Se à União e ao Conselho Federal de Educação sobram motivos de pleitear e organizar assistência quanto ao sistema federal de ensino — cabíveis, por igual, cooperar com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas estaduais, em caráter supletivo (art. 171, parágrafo único em combinação com o art. 170, parágrafo único da Constituição Federal). A própria Constituição estabelece a obrigatoriedade da assistência social: cada sistema de ensino (não há exceções) terá obrigatoriamente serviços de assistência, capazes de assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. De ponto em ponto se vai desenhando e ambicioso contorno da nova tarefa para-escolar.

5. Duas campanhas nacionais, desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento Nacional de Educação, testam possibilidades e efeitos da ação federal em todo o país, com relação a dois aspectos da assistência social: a alimentação e o material escolar. A Campanha Nacional de Alimentação Escolar, entre merendas e almoços, atende a mais de sete milhões de alunos, de escolas primárias gratuitas, incluindo os primeiros contingentes de estudantes de

nível médio, desde que isentos de taxas. Os efeitos já colhidos podem ser apontados: a) melhoria de saúde e crescimento; b) novas condições de rendimento escolar, especialmente quanto à atenção e à memória; c) elevação impressionante do índice de frequência; d) permanência nas séries sucessivas da escola; e) educação alimentar extensiva à família; f) estímulo às hortas de quintal; g) participação da comunidade, na solução do problema, mediante as diversas modalidades, mesmo que modestas. Em cheio, atingido foi o objetivo constitucional: eficiência escolar, por meio de medidas de assistência social. A Campanha Nacional de Material de Ensino ainda não se propôs a distribuição gratuita de livros e material, salvo o que, em entendimento com Secretarias dos Estados, é por elas proporcionado a alunos necessitados. Destina-se, entretanto, a promover a publicação de obras de consulta (como dicionários, atlas, antologias, etc.) e material de consumo (do lápis e caderno a aparelhamento técnico elementar) e facilitá-los a estudantes, especialmente os de grau médio, a preço de custo e, mesmo, abaixo do custo.

Eis apenas dois exemplos de esforço federal em relação ao material de ensino e alimentação. Várias outras tentativas e experiências vêm ocorrendo, a título de auxílio na solução de problema tão vasto. Sobretudo, tão oneroso, a reclamar recursos vultuosíssimos.

6. De onde tirar ou retirar recursos para a assistência social? A Lei de Diretrizes e Bases proíbe que tais despesas corram por conta dos Fundos Nacionais de Educação, destinados apenas a ensino. Diz o art. 93, § 2.º: "não são consideradas despesas com

o ensino as de assistência social e hospitalar e os auxílios e subvenções para fins de assistência". Logo as percentagens constitucionais que vieram a transformar-se nos três fundos (o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior), não podem atender à assistência social. Sendo esta obrigatória, qual o rumo que, desde logo, se aponta? O de um fundo próprio — o Fundo Nacional de Assistência aos Escolares, completando os recursos essenciais à educação. O projeto, que acompanha o trabalho do Técnico de Educação, sr. Carlos de Souza Neves, preconiza a constituição do Fundo: Será o Fundo constituído dos seguintes recursos, sem prejuízo dos auxílios e subvenções objeto de leis especiais:

- a) Dotação orçamentária não inferior a 1% (um por cento) da receita tributária, ou de impostos, federal.
- b) Contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais, e bem assim para-estatais e de economia mista.
- c) Donativos, contribuições e legados de particulares.
- d) Juros bancários e rendas diversas ou eventuais.

E dá ao Fundo destinação específica: "Destinar-se-á o Fundo à assistência prestada mediante o fornecimento de alimentação, material escolar, livro didático, vestuário, transporte, habitação, médico-dentária e de enfermagem e outros benefícios de ordem material, através das escolas de nível primário e médio, oficiais e particulares gratuitas".

Finalmente, o critério distribuidor do Fundo: "O Conselho Federal de

Educação, dentro de sua competência, prevista no art. 9.º, letra n, da mesma lei, baixará as normas reguladoras da assistência de que trata o art. 94, § 5.º, da mesma, determinando:

- a) Os quantitativos destinados ao Sistema Federal, incluindo os Territórios.
- b) As parcelas que devem ser aplicadas através das repartições próprias do Ministério da Educação e Cultura.
- c) Os auxílios pecuniários a serem concedidos às Unidades Federais que dispuserem de Fundos congêneres, mediante convênios".

7. O montante do Fundo, segundo a previsão da Receita, seria, em 1966, quarenta bilhões de cruzeiros. Apenas um ponto de partida, a ser reajustado, tão logo se inicie a aplicação em cada um dos principais setores.

Como informação complementar, relaciono as dotações orçamentárias, do mesmo ano, no que concernem a serviços de assistência:

	<i>Bilhões</i>
Campanha Nacional de Alimentação Escolar .....	5,
Campanha Nacional de Material de Ensino .....	0,850
Campanha de Assistência ao Estudante .....	0,700
Aquisição e distribuição gratuita de equipamento e material de consumo e ensino:	
Institutos Federais .....	0,500
Institutos Estaduais .....	0,500
Institutos Municipais .....	0,650
Instituições privadas .....	0,400
Restaurantes estudantis e assistência social aos estudantes .....	1,107 300
Total .....	9,707 300

(Nove bilhões, setecentos e sete milhões e trezentos mil cruzeiros).

Em princípio, o acréscimo não seria grande. Marcaria apenas a fase inicial de uma política financeira segura, para desenvolvimentos progressivos. Mais de 200 bilhões seriam a estimativa satisfatória. Tempo a tempo no crescimento de um problema, em si tão complexo e oneroso.

8. Concluindo, é a Câmara de Ensino Primário e Médio de parecer:

- a) que deve ser instituído por lei o Fundo Nacional de Assistência aos Escolares;
- b) que merece acolhida, em suas linhas gerais, a redação do anteprojeto de lei, ora submetido ao Conselho Federal de Educação;
- c) que seja publicado em "Documenta", ou Separata, o trabalho do Técnico de Educação, Sr. Carlos de Souza Neves, pelos dados que proporciona e pelas razões com que justifica suas proposições — S.S., 3-3-1966. (aa.) *J. Borges dos Santos*, Vice-Presidente da C.E.P.M. — *Celso Kelly*, relator.

## Reestruturação das Universidades Federais

*Parecer-Indicação n.º 442/66, da Câmara de Ensino Superior.* O Sr. Ministro da Educação e Cultura solicita a cooperação deste Conselho para elaboração de um anteprojeto de lei que promova a reestruturação das universidades federais sem, contudo, "padronizar o que deve obedecer à inspiração e à experiência dos educadores". Entende Sua Excelência que já é tempo de o Governo ir ao encontro das iniciativas em curso nesse campo e que visam à "maior concentração dos recursos materiais e

humanos" como pressuposto do aumento da produtividade, ainda "baixa" por "vícios de estrutura" que devem ser corrigidos. E embora sem descer a pormenores, lembra também a necessidade de "regularizar a questão referente à formação de licenciados, sobretudo de ciências", que "muitas universidades tendem a atribuir a institutos básicos ou centrais".

O problema universitário se insere na competência da União em dois níveis de profundidade. Como instância máxima reguladora do processo educacional em todo o País, cabe-lhe fixar para esse grau escolar, como para os que o precedem, "diretrizes e bases" a partir das quais as escolas e universidades se organizam conforme as regras traçadas pelas entidades públicas ou privadas que as instituem e mantêm. Num segundo nível, funcionando também como instituidora e mantenedora, compete-lhe desenvolver aquelas "diretrizes e bases" em princípios e normas que assegurem a eficácia de suas próprias universidades e escolas. É o que, ainda há pouco, se fez quanto ao magistério na Lei n.º 4881-A, de 6 de dezembro de 1965. Mas outros aspectos devem igualmente ser disciplinados; e entre eles avulta o da estrutura universitária, sem cuja racionalização será praticamente inútil cogitar dos demais. Daí a iniciativa do Sr. Ministro.

O que se pretende não é, como observa Sua Excelência, impor modelo único a instituições que diferem em proporções e finalidades imediatas, ao influxo de peculiaridades regionais altamente condicionadoras, e sim reunir em cada uma delas o que seja comum por critérios de organização capazes de assegurar, de um lado, a

unidade característica da concepção universitária e, de outro, a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção. Precisamente sobre estes dois aspectos incidem as maiores críticas lançadas à universidade brasileira; e não sem fundadas razões, pois a falta de unidade, correndo paralela com a imprecisão de objetivos, gera fatalmente a dispersão dos meios, e vice-versa, respondendo ambas pela ausência da própria universidade como tal. Em nosso caso, aliás, não se trata sequer de "restaurar a universidade na universidade", como ainda há pouco reclamava para a França o professor Georges Gusdorf, — já que não temos uma tradição interrompida a restabelecer — porém rigorosamente de *instaurá-la* pela integração de partes que não chegaram a resolver-se num todo maior.

O erro será de origem se considerarmos que somente em princípios do século XIX se cogitou no Brasil de ensino superior, com a criação de algumas escolas profissionais isoladas. Daí por diante sucederam-se, em dezenas de tentativas frustradas, os projetos de constituição de uma universidade, até que em 1920 se instalou a do Rio de Janeiro — posteriormente "do Brasil" e, agora, novamente "do Rio de Janeiro" — pela mera superposição de uma Reitoria a três dessas escolas preexistentes. Nada realmente mudou, porquanto o que se fazia antes continuou a fazer-se sob o nôvo rótulo, inclusive a repetição do mesmo ensino em cada estabelecimento que o incluía no seu currículo. A Lei Básica de 1931 representou um primeiro esforço de integração, ao insinuar a reunião dos estudos comuns na faculdade de filosofia que instituiu. Fê-lo, entretanto, de maneira tão indireta e hesitante que o "pa-

drão" anterior persistiu, terminando-se já então por ministrar disciplinas fundamentais não somente em cada estabelecimento profissional como tôdas elas na faculdade de filosofia.

Uma segunda reação nesse mesmo sentido iniciou-se em fins da última década e perdura até o momento. Acionada pelas novas condições econômicas e culturais do País, teve ela entre os seus fatores imediatos a expansão da rede de universidades federais e, em seguida, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Duas tendências se esboçaram. Enquanto na recém-criada Universidade do Ceará procurava-se restabelecer "a solução faculdade de filosofia", como dispositivo de integração dos estudos básicos, planejava-se a Universidade de Brasília com oito "institutos centrais" que viriam substituir aquela escola pluricurricular. Em essência, os dois esquemas se equivaliam; mas tal foi o impacto de Brasília que não poucas instituições lhe seguiram o modelo, ainda que em parte. E outra vez o antigo resiste ao novo, pois o que se vai perigosamente delineando é, não raro, a superposição de mais um estrato às camadas já existentes, não sendo de admirar que alguma universidade acabe por ministrar disciplinas fundamentais em cada escola profissional, na faculdade de filosofia e nos institutos centrais. Pior ainda. Como, freqüentemente, são criados para a pesquisa órgãos independentes dos de ensino, a dispersão dêste irá fatalmente reproduzir-se na investigação científica; e então será o caos.

Apesar disto, é irrecusável o amadurecimento das universidades brasileiras para uma racionalização de sua estrutura e de seus métodos de fun-

cionamento. Pode-se mesmo dizer que em nenhuma delas, a esta altura, já deixa de existir alguma reforma em debate, projeto ou experiência. As de Pernambuco, da Bahia e de Minas Gerais, por exemplo, caminham a passos largos para a reunião da pesquisa e do ensino básicos em institutos centrais; a do Ceará já se decidiu por um sistema de unidades mais amplas que resultam da fusão dos institutos científicos com os correspondentes departamentos da faculdade de filosofia; outras, como é de certo modo o caso da do Rio de Janeiro, tendem a manter institutos para uns setores e faculdades ou escolas para os demais; e numa quarta solução é possível que prevaleça, com alguns ajustamentos, a própria faculdade de filosofia, ciências e letras. A não ser nesta última hipótese, já agora a menos provável ante o desgaste da faculdade de filosofia em mais de trinta anos de deformações, as três anteriores só terão sentido se conduzirem ao desdobraimento ou à extinção dessa faculdade, com a transferência do setor pedagógico para o instituto ou escola que lhe corresponda ou a sua redefinição como unidade de estudos aplicados.

Em rigor, as quatro soluções que se vão delineando reduzem-se teoricamente a duas — faculdade de filosofia e sistema de unidades básicas — já que a diferença entre escola, instituto e faculdade é mais de nome que de âmbito ou função. Dir-se-á que os institutos se destinam a disciplinas específicas e as faculdades ou escolas a conjuntos de disciplinas afins. Nem sempre; pois há institutos que reúnem tôdas as ciências humanas, como em Brasília, faculdades ou escolas apenas de Química, como no Paraná. Temos, assim, como ple-

namente válida a redução a duas hipóteses fundamentais que fluem de um só princípio — o da unidade: unidade do ensino, unidade da pesquisa e unidade ensino-pesquisa como faces da mesma realidade universitária. A sua conseqüência prática é a concentração de recursos materiais e humanos para fins idênticos ou equivalentes. Num país como o Brasil, onde escasseiam os meios para expandir a Educação de todos os graus e desenvolver a investigação científica, é tal a importância dessa providência que se teria de adotá-la ainda que não a exigisse, como exige, o imperativo de coerência com a própria idéia de universidade.

Aliás, tão-só um mínimo de coerência; pois o certo é que, nestas soluções em nada revolucionárias, ainda se admite a divisão do saber por escolas, faculdades ou institutos na estruturação de universidades que permanecerão de qualquer modo *fechadas*. O menos que poderá acontecer, a despeito da convergência dos recursos, será o choque ou o paralelismo de orientações originando uma nova forma de dispersão mais nociva que a dos meios: a dispersão dos fins.

O ideal seria que se rompessem de uma vez os tabiques asfixiantes e organizassem universidades de estrutura contínua — universidades *abertas* — capazes de prescindir de reformas para ajustar-se dinamicamente à evolução dos conhecimentos e às suas imprevisíveis combinações ou destinações particulares. Mas se este é para nós um objetivo ainda remoto, como nos apressamos em reconhecer, nada impede que desde logo se caminhe em sua direção, interligando os compartimentos ainda estanques por janelas. digamos assim, que assegurem a cir-

culação do saber e pouco a pouco se alarguem até que um dia já não existam separações limitadoras.

O ponto de partida será o relacionamento dos estudos básicos entre si e com os de aplicação, mediante a institucionalização do ensino e da pesquisa em comum. Dificilmente, entretanto, poderão desenvolver-se essas *atividades interescolares* se ficarem elas entregues à iniciativa de institutos e escolas que tenderão, como o demonstra a experiência, a segregar-se cada vez mais nos limites das suas especialidades. Ainda que assim não ocorra, é preciso considerar que a mesma disciplina assume coloridos diversos conforme seja encarada como "ciência pura" ou do ponto de vista de suas aplicações. Ora, os estudos fundamentais se farão, em grande parte, no pressuposto de sua utilização em escolas profissionais; e as próprias unidades básicas terão de valer-se das aplicadas, como estas entre si, no desenvolvimento dos seus respectivos programas. Nestes e em casos análogos, ter-se-á que levar em conta, ao mesmo tempo, a perspectiva da unidade que realiza o trabalho para outra e a da que o incorpora, numa síntese que só poderá ser conseguida em nível superior ao das congregações. A esse nível, portanto, deverão as atividades interescolares ser superintendidas por órgãos de ensino e pesquisa que tenham atribuições deliberativas e sejam constituídos por representantes das várias unidades universitárias.

Tôdas estas idéias estão condensadas no incluso anteprojeto de lei, que se divide em três partes. A primeira (art. 1.º) fixa os *princípios* de unidade ensino-pesquisa e não-duplicação de recursos. A segunda (art.

2.º) estabelece *normas* para observância daqueles princípios: (I) coexistência de ensino e pesquisa em cada instituto, escola ou faculdade; (II) concentração dos estudos básicos em moldes amplos a que se ajusta qualquer das soluções em curso; (III) exclusividade de cada setor profissional; (IV) institucionalização das atividades interescolares; e (V) supervisão dessas atividades ao nível da administração superior. A terceira parte, finalmente, "dá outras *providências* — as estritamente necessárias — para cumprimento das normas traçadas:

- a) atribuições didático-científicas do sistema de unidades comum a toda a universidade, inclusive as de formação de professores para o ensino de segundo grau, conforme a oportuna sugestão ministerial (art. 3.º e parágrafo único);
- b) desdobramento, fusão ou extinção de unidades existentes, com relocação ou extinção de cargos e remoção ou aproveitamento dos respectivos titulares, por decretos do Poder Executivo (arts. 4.º e parágrafo único — 5.º — 6.º — *caput*);
- c) prazos para a reorganização das universidades, que totalizam 10 meses sem contar os períodos intermediários e a fase de transição que fica a critério de cada instituição (arts. 6.º, parágrafo único — 7.º *caput* e § 1.º);
- d) previsão, em caráter facultativo, de um Regimento Geral para reunir as atividades interescolares, como consequência e expressão do regime integrado que se inaugura (art. 7.º, § 2.º);

- e) assistência do Ministério da Educação e Cultura às universidades que a solicitem para implantação do novo sistema (art. 8.º);
- f) inclusão do descumprimento da nova lei entre as hipóteses de intervenção previstas no art. 84 de Diretrizes e Bases (art. 9.º).

Repetimos que se poderia fazer algo mais ambicioso, porém com fortes probabilidades de legislar no vazio. A correr tal risco, será preferível partir do que existe e avançar por etapas, sabido que o que existe é uma universidade inautêntica por erros passados que, no entanto, já exhibe o suficiente para reorganizar-se. Falta-lhe apenas uma força externa capaz de vencer a inércia que a detém, sendo de esperar que o anteprojeto apresentado, se convertido em lei, venha a constituir essa força. Uma vez desencadeado, o processo de renovação dificilmente se deterá na institucionalização de um sistema de base para o ensino e a pesquisa, porquanto a sua influência tenderá a projetar-se sobre todo o complexo universitário para determinar-lhe substanciais reajustamentos de estrutura e de métodos.

Com efeito, o simples estudo de matérias fundamentais em escolas ou institutos apropriados, sem mesmo considerar a vantagem de um ensino feito desde cedo em ambiente que será também de pesquisa, já importará numa geral elevação de qualidade; mas daí fatalmente se evol verá para os ciclos iniciais pouco diferenciados a que ainda não chegou o aluno com uma opção precoce de especialização profissional. Esse adiamento de escolha será a primeira resposta positiva do problema da seleção,

até agora equacionado superficialmente por um aleatório concurso de habilitação. E não é só. Os professores de disciplinas básicas, que hoje constituem uma espécie de segunda classe nos estabelecimentos "aplicados", mais se afirmarão em escolas igualmente básicas; e os estabelecimentos profissionais, libertos de uma atividade que não lhes é inerente, poderão concentrar-se em suas áreas específicas, melhorando o padrão das atividades que desenvolvam e aumentando o número de vagas oferecidas para novos estudantes. E assim por diante.

Eis em conclusão, o anteprojeto de lei:

LEI N.º , de de de 196

*Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.*

O Presidente da República,

faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º As universidades federais se organizarão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização de seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art. 2.º Na organização das universidades federais, observar-se-ão as seguintes normas:

I — Cada unidade universitária — faculdade, escola ou instituto — será definida como órgão a um tempo de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II — A pesquisa e o ensino básicos serão concentrados em universidades que formarão um sistema comum para toda a universidade.

III — A pesquisa e o ensino aplicados serão feitos em unidades próprias, não mais de uma para cada área ou conjunto de áreas afins dentre as que se incluam no plano da universidade.

IV — O ensino e a pesquisa se desenvolverão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto.

V — As atividades interescolares, previstas no item anterior, serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa situados na administração superior da universidade.

Parágrafo único. Os órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa terão atribuições deliberativas e serão constituídos de forma que nêles se representem os vários setores de estudos básicos e aplicados da universidade.

Art. 3.º Além da concentração dos estudos básicos, o sistema de unidades a que se refere o item II do art. 2.º encarregar-se-á do ensino ulterior ao básico em todos os setores de sua responsabilidade.

Parágrafo único. Entre os cursos a serem atribuídos ao sistema de unidades mencionado neste artigo, observado o disposto no item IV do art. 2.º incluir-se-ão obrigatória-

mente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação.

Art. 4.º Para efeito do que dispõem os arts. 2.º e 3.º, às unidades que devam constituir a estrutura da universidade, segundo o plano adotado, serão incorporadas quaisquer outras já existentes, ou parte delas, que atuem nos correspondentes setores de estudos básicos ou aplicados.

Parágrafo único. O sistema de que tratam o item II do art. 2.º e o art. 3.º resultará do desdobramento da faculdade de filosofia, ciências e letras e da fusão de outras unidades, na forma deste artigo.

Art. 5.º Serão distribuídos ou redistribuídos pelas unidades que passem a constituir a estrutura da universidade, com remoção ou readaptação dos respectivos titulares, os cargos de magistério que lhes correspondem segundo o princípio geral do art. 1.º.

Art. 6.º O desdobramento, a fusão e a extinção de unidades existentes, em virtude da presente lei, bem como a redistribuição, transformação ou extinção dos cargos a elas distribuídos, serão declarados por decretos do Chefe do Poder Executivo.

Parágrafo único. Dentro do prazo de cento e oitenta (180) dias, cada universidade federal apresentará o plano de sua reestruturação ao Ministério da Educação e Cultura para que, ouvido o Conselho Federal de Educação, seja o projeto do respectivo decreto proposto pelo Ministro ac Chefe do Poder Executivo.

Art. 7.º Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da data de publicação do decreto referido no artigo anterior, cada universidade fede-

ral submeterá à aprovação do Conselho Federal de Educação o seu estatuto adaptado às disposições da presente lei, estabelecendo, se necessário, normas de transição que precedem a plena vigência do seu novo regime de organização e funcionamento.

§ 1.º Os regimentos das unidades universitárias, inclusive os das que resultem desta lei e já se encontrem instaladas, serão submetidos ao Conselho Federal de Educação até noventa (90) dias após a aprovação do Estatuto da Universidade.

§ 2.º A universidade poderá disciplinar as atividades interescolares e outras que sejam comuns às suas várias unidades em regimento geral a ser aprovado na forma do § 1.º.

Art. 8.º O Ministério da Educação e Cultura, através de seus órgãos especializados, prestará assistência às universidades que a solicitem para implantação do sistema estabelecido na presente lei.

Art. 9.º Da inobservância total ou parcial desta lei resultará aplicação do disposto no art. 84 da Lei n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 10. Aplicam-se as disposições dos artigos 1.º a 3.º e 7.º a 9.º, da presente lei, às universidades constituídas sob a forma de fundações criadas por leis federais.

Art. 11. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em 3 de agosto de 1966. — (a) *A. Almeida Júnior*, Presidente da CESup; *Valmir Chagas*, Relator; *Antônio Martins Filho*, *Durmeval Trigueiro*, *Roberto Figueira Santos*, *Flávio Suplicy de Lacerda*, *Clóvis Salgado*, *Newton Sucupira*.

## Educação: O Que Se Faz Pelo Mundo

### BRASIL:

#### Técnicos ceramistas para a indústria

Está em pleno funcionamento em São Caxetano do Sul, a Escola Técnica de Cerâmica "Armando de Arruda Pereira", única no gênero em toda a América. Criada em 1962 pelo Prof. Hermenegildo Campos de Almeida, diretor regional do Senai. É um dos estabelecimentos de ensino técnico do Senai e tem por objetivo principal a formação de técnicos ceramistas, profissionais de nível médio, incumbidos de conduzir e controlar o processamento da fabricação. Instalada em prédio do Senai, à rua Niterói, 180, naquela cidade paulista, ocupando três pavimentos, com 4.500 metros quadrados de construção, acha-se instalada com equipamento moderno, adequado ao desenvolvimento dos vários ramos especializados da cerâmica industrial.

O curso tem a duração de quatro anos, em regime integral. O ensino é gra-

tuito e, além disso, durante o curso, os alunos recebem bolsas-de-estudo concedidas pelo Senai para despesas com alimentação e condução. O currículo abrange matérias de cultura geral e de cultura técnica. As primeiras são Português, Inglês, Matemática, Física, Química, História Geral e Geografia Econômica. Como cultura técnica: Desenho, Mineralogia e Geologia, Organização e Métodos, Tecnologia, Química Aplicada, Ensaaios Cerâmicos, Prática Profissional. A admissão é feita mediante exames e prova de aptidão. Para inscrição os candidatos devem apresentar certificado de conclusão ginasial ou outro grau médio (1.º ciclo). A prova de aptidão consta de testes psicológicos e de entrevista de adaptabilidade, para os quais não é necessário qualquer estudo ou preparação.

Para termos uma idéia de como está devidamente equipada, basta citar que a escola em causa dispõe de laboratório de Química, com 126 metros quadrados, dotado de equipamento moderno; laboratório de Ensaaios

Físicos e Químicos de Cerâmica, com 126 metros quadrados; sala de Desenho, onde os alunos aprendem não só a parte técnica como a artística indispensável à decoração dos materiais. Essa Escola é apoiada por todos os elementos da Associação Brasileira de Cerâmica, que encomenda ao laboratório, dirigido por engenheiros ceramistas, pesquisas, análises e trabalhos reais, que os alunos executam, ao lado dos trabalhos próprios para sua formação profissional. Mantêm-se em íntimo contato com a indústria, vivendo, conseqüentemente, todos os seus problemas, sentindo todos os seus anseios, e acompanhando o seu progresso. Os alunos na última série do curso (1.º semestre) fazem estágios práticos nas indústrias mais modernas do ramo e voltam à escola no 2.º semestre, para conclusão do curso, depois de ter resolvido com seus professores problemas e dúvidas que sentiram no estágio, primeiro passo para a sua adaptação profissional.

A escola aceita alunos de ambos os sexos e, embora muito nova e tenha formado até hoje apenas uma turma, já goza de elevado conceito e é conhecida até no exterior, de onde vem, inclusive, recebendo pedidos de informações e solicitações de matrícula.

### Nôvo Órgão do MEC: Conselho de Reitores

Os reitores de tôdas as Universidades Brasileiras, públicas e privadas, tendo em vista o interesse comum, decidiram pela criação de um organismo de caráter nacional, denominado Conselho de Reitores, que terá sede fixa.

O professor Miguel Calmon Sobrinho, presidente recém-eleito do

Conselho, informou ao visitar o ministro Moniz de Aragão, que o órgão terá um diretório executivo, sediado na Guanabara, para o trato de tôdas as questões técnicas, didáticas e administrativas de interesse geral da vida universitária no País. O diretório, sob sua presidência, compõe-se dos professores Pe. Laércio Dias Moura, reitor da PUC, Aloísio Pimenta, reitor da Universidade de Minas Gerais, e Ferreira Lima, da Universidade de Santa Catarina.

O reitor Miguel Calmon acrescentou que o objetivo primacial do Conselho será tratar das questões fundamentais do funcionamento das universidades e sua primeira sessão plenária será a 11 de agosto, no Recife, em homenagem aos 10 anos de fundação da Universidade Federal de Pernambuco. O nôvo organismo procurará manter entendimentos com o ministro da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação e o Ensino Superior, com vistas à máxima ordenação e entrosamento das reitorias com as autoridades federais no âmbito da Educação.

### I Simpósio Brasileiro de Instrução Programada

Por ocasião da XVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Blumenau, em meado de julho último, promoveu-se nas sessões dedicadas à educação o I Simpósio de Instrução Programada, coordenado pelos professores Cláudio Dib e Pfromm Neto, de São Paulo.

Foram examinados e debatidos os vários aspectos relacionados com êste nôvo método de ensino, caracterizado por uma tecnologia de auto-aprendi-

zado ativo, que se baseia em estudos experimentais sobre a aprendizagem.

Fêz-se uma demonstração de instrução programada, utilizando-se a parte inicial de um programa de auto-instrução sobre o conhecimento de algumas propriedades da luz, desenvolvido pela IBECC-UNESCO, seção de São Paulo, que elaborou um projeto-piloto produzido para a UNESCO. Discutiram-se depois problemas sociológicos e psicológicos, sob a orientação de Beti Katzenstein Schoenfeldt, Cláudio Dib, Pfromm Neto e Nelson Rosamilha. A instrução programada já vem sendo adotada, sob a assistência inicial do Grupo de Instrução Programada de São Paulo, por empresas, como a Olivetti, no treinamento de pessoal em técnicas de venda.

### Navio americano fará pesquisas no Amazonas

Cientistas do Instituto de Biologia Marinha da USP em São Sebastião informaram que foi programada a vinda ao nosso país do barco de pesquisas norte-americano "Alpha Helix", do Instituto Scripps, de La Jolla, San Diego, Califórnia, hoje considerado o maior centro oceanográfico do mundo.

O Prof. Teodoro Bullock, eletrofisiologista internacionalmente conhecido, esteve em nosso país, a fim de tratar de execução daquele programa, que prevê pesquisas no fundo do rio Amazonas, em colaboração com centros brasileiros. O "Alpha Helix", que se encontra na Barreira do Coral, na Austrália, é equipado com instrumentos e escafandros que permitem pesquisar os animais marinhos em seu

próprio *habitat*, o que elimina os vícios de animais vivos estudados em laboratório.

## UNIÃO SOVIÉTICA:

### A cidade científica de Academgorod

Criada há nove anos nas proximidades de Novosibirsk, na Sibéria, esta cidade universitária conta atualmente com 16 institutos científicos, uma universidade, 4 escolas secundárias, uma escola de ciências físicas e de matemáticas. Deverá ser ampliada para atender a outros ramos da ciência e a numerosos alunos, professores e sábios que virão se juntar à população universitária, no momento composta de 35.000 pessoas. A presença desta cidade é um fator importante de desenvolvimento para a região, dada a proximidade de indústrias para a aplicação das pesquisas científicas.

### Orientação profissional

Não existe nenhum organismo estranho aos estabelecimentos escolares encarregado de orientação profissional. Este serviço faz parte dos "laços entre a escola e a vida" que caracterizam o ensino soviético em todos os níveis. Dêsse modo, os jovens têm diversas possibilidades de escolher sua carreira: a) visitas a empresas, museus; b) conferências e contatos com representantes de diversos ramos da atividade nacional; c) leituras comentadas, em particular sobre divulgação científica; d) dias de entrada livre para estudantes em indústrias, escolas, institutos; e) casas e palácios de pioneiros, círculos de cultura, clubes; f) olimpíadas escolares; g)

horas de trabalho e atividades práticas nas indústrias.

A flexibilidade do sistema de ensino e a extensão da rede de estabelecimentos educacionais, possibilitam em qualquer tempo a modificação da escola primitiva.

### Novos critérios para ingresso no ensino superior

Acaba de ser revisto o sistema segundo o qual, 80% dos estudantes soviéticos desejosos de ingressar nos estabelecimentos de ensino superior deveriam ter trabalhado anteriormente pelo menos durante dois anos.

Daqui por diante, os reitores de um estabelecimento de ensino superior poderão calcular a percentagem de estudantes saídos diretamente das escolas secundárias e aqueles que trabalham na produção pelo número de pedidos vindos destes dois grupos. Dêsse modo, se 3 000 estudantes e 2 000 trabalhadores na produção se candidatam ao ingresso em dado estabelecimento, 60% das vagas serão reservadas aos estudantes provindos de escolas secundárias e 40% aos trabalhadores na produção.

### FRANÇA:

#### Infância desajustada

Quatro grupos de crianças excepcionais mereceram a atenção do Ministério da Educação Nacional: deficientes sensoriais e deficientes motores, deficientes mentais (casos fronteiriços e médios), crianças-problema e inadaptados sociais. Em 1965 foram escolarizadas 115.000 dessas crianças. O V Plano prevê a

criação de novas classes de aperfeiçoamento nas escolas primárias e grupos especializados na proporção de um para quatro estabelecimentos secundários. Serão abertas 80 escolas nacionais de aperfeiçoamento. Para os inadaptados sociais encontra-se em estudos um plano de internatos especializados, anexos aos colégios secundários comuns. Os créditos destinados à infância desajustada permitirão acrescentar 130.000 vagas à capacidade de atendimento. Atualmente 6.300 professores e 600 diretores, educadores e psicólogos dedicam-se à infância desajustada. No início de 1966 foram preparados 2.000 instrutores em cursos especializados neste ramo de ensino.

### NORUEGA:

#### Escola para jovens desajustados

Em Moss, ao sul da Noruega, foi criada a Escola Varna para jovens desajustados. Numa propriedade de 80 hectares, 36 alunos entre 9 e 15 anos, que sofreram desordens de comportamento em consequência de dificuldades no lar ou na escola, dedicam-se à agricultura e à criação. Muitos apresentam sintomas nervosos, tais como temores injustificados ou insegurança. A maior parte revela grande carência afetiva.

Equipe de 7 mestres e um grupo de especialistas, de que participam um psicoterapeuta, um psiquiatra, um médico e um logopedista, procuram compreender o caráter e a mentalidade de cada um dos jovens. Estes, além de prosseguir os estudos normais, dedicam-se a atividades rurais ou ainda a trabalhos de biblioteca e

mecânica. Nas horas de folga praticam esportes e organizam divertimentos. Os problemas de disciplina são discutidos em conjunto pelo diretor da escola e o conselho de alunos.

## **REPÚBLICA FEDERAL ALEMÃ:**

### **A indústria química e a pesquisa científica**

A fim de estimular a pesquisa científica, a indústria química dedicou aos grandes colégios, nos últimos quinze anos, aproximadamente 200 milhões de marcos. Em 1965, foram despendidos 20 milhões.

Os "Fundos da Indústria Química" acumularam, graças às contribuições dos membros da "Associação da Indústria Química", 48 milhões de marcos que foram empregados na pesquisa universitária e edição de publicações relativas à química. Essas subvenções vêm sendo utilizadas por grandes colégios e universidades, sem que nenhuma condição lhes seja imposta.

## **LIBÉRIA:**

### **Formação de educadores para analfabetos**

O governo da Libéria pretende formar um grupo considerável de instrutores para analfabetos que farão parte do quadro de uma campanha visando eliminar o analfabetismo até 1972. A proporção de analfabetos no conjunto de habitantes do país é de 86,7% para o grupo entre 20 e 24 anos, atingindo 94,2% no grupo

45 e 54 anos. Os planos atuais concedem prioridade à expansão do centro de educação de base de Klay, criado em 1954 com a assistência da UNESCO, para formação de especialistas em alfabetização e em desenvolvimento comunitário, bem como a criação de dois centros de formação em importantes setores da atividade econômica: obras públicas, agricultura e urbanização.

## **NOVA ZELÂNDIA:**

### **Curso de formação para pescadores**

Em maio último, teve início uma série de cursos de formação de pescadores patrocinados pelo Governo e organizados pelo Ministério da Marinha. Compreenderam assuntos relativos à navegação, leitura de cartas marítimas, pilotagem, manutenção de motores diesel, sinalização e utilização de rádio e telefone, trabalho de salvamento e de busca, meios eletrônicos aplicados à pesca e primeiros socorros.

## **SUÉCIA:**

### **Reforma escolar**

Até 1973 todo o sistema escolar sueco será modificado. Essa reforma se processará em várias etapas e entre as medidas previstas se encontram as seguintes decisões: prolongamento de um ano no período escolar obrigatório que passará a ser de nove anos (dos 7 aos 16 anos); escola única dividida em três ciclos de três anos cada um; no primeiro ciclo as classes não ultrapassarão o número de 25 alunos e, na medida do possível, conservarão o mesmo professor;

e inglês será obrigatório no ciclo intermediário; no 3.º ciclo o ensino da segunda língua será optativo entre o francês e o alemão; no 7.º ano começará a orientação escolar e no 9.º os alunos farão um estágio profissional obrigatório de 3 semanas; os alunos que escolherem estudos técnicos terão um ano acrescentado ao último ciclo e receberão um diploma correspondente ao que recebe, nos Estados Unidos, um engenheiro civil. O exame para ingresso na Universidade será substituído por provas escritas e revisões periódicas.

## JAPÃO:

### Inovação no material escolar

"Quadro branco" confeccionado em plástico substitui em algumas escolas japonesas o quadro-negro tradicional. Em lugar do giz está sendo utilizada uma caneta em seis cores de tinta delével (semelhante ao pincel atômico).

No ensino da música, vem sendo empregado um quadro eletrônico que permite ao professor, após desenhar as notas no quadro, produzir o som correspondente, fazendo vibrar uma batuta especial.

## POLÔNIA:

### Teatro de estudantes

Nos últimos anos os grupos dramáticos que em 1955 eram em número de 6, atingindo 43, em 1961, desenvolveram-se bastante. Atualmente 100 grupos, compreendendo aproximadamente 3 000 jovens, exibem-se em 140 teatros. Além de desempe-

nharem importante papel no meio estudantil, contribuem consideravelmente para a vida cultural da região em que atuam. Pesquisas revelaram as seguintes preferências: "cabaret littéraire" (28%); teatro dramático (22%); teatro satírico e poético (19%); canções e pantomimas (4,4%).

### Quinto aniversário da televisão educativa

Atualmente, 8.000 escolas seguem os programas de televisão educativa, 80% das quais estão situadas em zonas rurais ou pequenas cidades. Escritores, pesquisadores, sábios e médicos vêm participando do movimento, contribuindo para tornar mais vivo o interesse pela iniciativa. A título de experiência, vem sendo tentada a utilização da televisão educativa na educação moral. Trechos de peças teatrais ilustram problemas éticos tratados nas lições.

A falta de professores tem merecido atenção particular e durante programas especiais são difundidos os últimos progressos da educação, permitindo aos professores do interior acompanhar as experiências.

### XVIII Congresso Internacional de Psicologia

Pela primeira vez teve lugar na União Soviética o Congresso Internacional de Psicologia, aberto em Moscou em 4 de agosto de 1966. Além do discurso inaugural do presidente, professor A. N. Leontiev, constavam do programa conferências de três dos maiores psicólogos atuais: do professor Jean Piaget (Suíça)

sobre o papel da psicologia entre as ciências; do professor N. Miller (Estados Unidos) sobre os progressos da psicofisiologia, com relação ao problema das necessidades e aspirações; do professor A. A. Smirnov (União Soviética) sobre o desenvolvimento da psicologia na União Soviética.

Durante o Congresso realizaram-se 38 palestras dedicadas aos problemas da psicologia no que diz respeito à biologia, à fisiologia, ao desenvolvimento psicológico da criança e à psicologia geral e social, assim como numerosos relatórios.

### O Pegagogo Eletrônico

No mês de abril, 400 especialistas europeus assistiram às jornadas de estudos sobre métodos pedagógicos modernos, organizadas para estudo de novas técnicas (meios audiovisuais, método de problema, técnica de animação de grupo e ensino programado) e definição de uma pedagogia moderna de uso imediato dos adultos e talvez utilizável, em períodos mais ou menos extensos, por crianças em idade escolar e estudantes. Segundo o relator geral, os computadores eletrônicos serão provavelmente as máquinas de ensinar dos tempos modernos, capazes de armazenar conhecimentos ao infinito, dialogar à distância com numerosos alunos e adaptar seu ensinamento a cada um deles, registrando os resultados.

Espera-se que o ensino de todas as disciplinas fundamentadas em informações seja processado por poderosos computadores centrais, ligados a milhares de estações de perguntas, aparelhadas dos meios audiovisuais mais aperfeiçoados, especialmente televisão a cores.

### Alfabeto Único para Línguas Africanas

De 28 de fevereiro a 5 de março, um grupo internacional de filólogos reuniu-se em Bamako (Mali), sob os auspícios da UNESCO, com a finalidade de estudar um alfabeto único e racionalizado para as cinco grandes línguas do oeste africano. Ao mesmo tempo em que se propôs para o conjunto dessas línguas um alfabeto que abrangesse todos os sons comuns, vogais e consoantes, tentou-se simplificar-lo o mais possível, a fim de poupar aos estados africanos as dificuldades de ordem técnica e econômica que possam comprometer a edição do alfabeto a instrução elementar. Os caracteres serão os do alfabeto latino, com oito letras suplementares, de uso corrente em certos países. Daqui por diante, seis grupos lingüísticos repartidos pelos territórios de sete nações, disporão de alfabetos que permitirão recolher uma imensa literatura oral cujo estudo é urgente. Essa medida possibilitará também aos governos examinar a utilização das línguas nacionais na alfabetização de adultos e no ensino primário.

## Resenha de Livros

GOUVEIA, Aparecida Joly — *Professoras de amanhã* — um estudo de escolha ocupacional — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC, Rio de Janeiro, 1965, 169 págs.

A Sociologia no Brasil encontra-se numa fase de recente gestação de trabalhos fundamentados em pesquisas de campo. A elaboração dos dados empíricos sofre, justamente devido a esta curta história da pesquisa sociológica entre nós, um tratamento pouco elaborado, quando não impreciso. A utilização dos modernos recursos mecânicos e eletrônicos é ainda menos freqüente. Resulta daí que a exploração analítica assume um caráter qualitativo perfeitamente válido, porém insuficiente em inúmeras situações.

O estudo da professora Aparecida Joly Gouveia supera tôdas as restrições e deficiências apontadas, de uma forma desconhecida entre os trabalhos nacionais e, não tememos dizer, se equipara às mais cuidadas pesquisas de caráter quantitativo realizadas na

sociologia americana ou inglesa. "Professoras de Amanhã" pode ser classificado como um "survey" explicativo. Explora uma amostra de 1.448 normalistas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais e utiliza, como instrumento de coleta de dados, o questionário. O objetivo do estudo é definido nas primeiras linhas do livro pela própria pesquisadora: "Este é um estudo sôbre as decisões vocacionais da mulher em uma sociedade que se encontra em processo de rápida industrialização" (pág. 9). Se considerarmos que as mulheres constituem 93% do professorado primário, e que tem crescido constantemente, a introdução de professoras leigas ou não diplomadas por escolas normais (eram 47% em 1958) e se a isso acrescentarmos que a freqüência às escolas normais é essencialmente feminina, ocorre perguntar: que acontece com as prováveis professoras de amanhã quando elas devem tomar uma decisão profissional? Quais as pressões que orientam a môça a selecionar uma carreira? Por que uma parte das nor-

malistas diplomadas não se dedica à profissão para a qual se preparou?

A hipótese fundamental que se levanta para responder às indagações acima consiste em relacionar a escolha de determinada ocupação ou vocação à filosofia de vida da mulher. Na constituição desta se destacam dois grandes focos geradores de padrões: o lar e a escola. A pesquisa se esquetematiza para mostrar "em primeiro lugar, como a aceitação de certos valores está relacionada com a origem familiar e, em segundo lugar, como tais valores, por sua vez, predispõem a determinadas decisões ou orientações vocacionais" (pág. 10). Destacam-se aqui as três categorias de variáveis que serão amplamente manejadas: origem familiar, valores, escolha ocupacional. As origens dos valores são procuradas nas condições sócio-econômicas. A escolha de uma ocupação é tratada como variável dependente; porém, para obter um controle mais rigoroso, é relacionada diretamente aos valores e à origem sócio-econômica. Assim, progressivamente, a professora A.J.G. propõe uma hipótese, testa-a e controla os resultados, construindo hipóteses alternativas as quais são testadas de imediato. As objeções ou dúvidas que possam ser suscitadas são expostas no decorrer do trabalho e constituem objeto de discussão na forma de variáveis intervenientes ou de hipóteses alternativas.

No conjunto, o tratamento dispensado aos dados apresenta duas grandes divisões: a análise das concomitantes individuais e a análise das influências da escola. Por concomitantes individuais estão entendidos aqueles fatores responsáveis pelas experiências socializadoras individuais assim

como a ocupação paterna, instrução do pai e da mãe, experiência de trabalho remunerado da mãe. Inclui-se também o rendimento escolar da aluna. Quanto à influência da escola, esta é vista através das diferenças entre as 23 escolas da amostra e pela comparação entre grupos do corpo discente. Na primeira parte do trabalho, constatou-se a existência de uma relação entre a origem social e a escolha do magistério como ocupação. Levantou-se então a hipótese alternativa de que a posição que a mulher ocupa numa escala de tradicionalismo relaciona-se com a escolha profissional que ela fará e que esta posição talvez se relacionasse com o grau de instrução do pai e da mãe. Verificou-se que "a inclinação pelo magistério encontraria o terreno mais propício entre mães tradicionais, provenientes de famílias modestas e pouco instruídas" (pág. 137). Ao se verificar a relação entre rendimento escolar e propensão para o magistério, constatou-se que entre as mães de origem "baixa" e as de origem "alta", estas porém só as de Minas Gerais, há uma relação inversa entre rendimento escolar e a inclinação para o magistério, isto é, quanto mais fraca a aluna, maior é seu interesse pelo magistério. Comparando as primeiranistas às professorandas viu-se que estas têm mais freqüentemente o projeto de exercer o magistério do que aquelas e constatou-se que quando atingem o terceiro ano as alunas pensam menos em continuar só estudando e substituem este projeto por outro que conjuge o prosseguimento dos estudos com o trabalho da professora primária. Quanto às influências da escola, foram confirmadas, porém, num sentido muito variável. Em certas escolas é maior o número de alunas que alteram sua

decisão profissional no sentido de se integrarem ao magistério que é também mais consistente a quantidade daquelas que se mantêm fiéis a este propósito quando ele foi definido antes do início do curso normal. Verificou-se que tais escolas se localizam antes em Minas Gerais do que em São Paulo, e que quanto menor a comunidade mais intensa é a manifestação de fidelidade. Para explicar melhor as diferenças observadas entre as escolas, a A. sugere uma hipótese *ex post facto* que se baseia em prováveis influências do corpo docente, pois constata que o meio estudantil, a sanção dos colegas, não constitui elemento suficiente para interferir na decisão que a aluna assumirá em sua vida profissional. Neste sentido é ainda feita uma comparação entre o comportamento do estudante norte-americano e da estudante brasileira, o qual é diverso no sentido de que o primeiro sofre apreciável influência dos próprios colegas de geração.

Inúmeras explicações poderiam ser apresentadas, tão grande é a riqueza deste trabalho cuja forma e organização é extremamente racional. É de se destacar a preocupação de elaborar um resumo após cada capítulo e no fim do livro, e ainda a fato de que a A. conclui o estudo oferecendo importantes sugestões que poderão ser utilizadas pelos futuros pesquisadores da sociologia brasileira.

E. A. B.

(Estado de São Paulo de 3-9-1966).

MINICUCCI, Agostinho — *Relações humanas na escola* — São Paulo, Melhoramentos, 1966, 130 págs.

Eis aqui um livro singular: de um lado, tem a feição de um inquérito

que por vezes pode parecer rude; de outro, soa como um toque de rebate, cordial e justificado apêlo a mestres e diretores. No conjunto, trata de uma das mais sérias questões da educação dos adolescentes, o das relações humanas na escola.

É o que o autor nos revela, de forma realista, como em ginásios e colégios convivem os mestres entre si, com os diretores, com os alunos, e como também estes últimos, isoladamente ou em grupos, a eles reagem. Dessas observações, retira conclusões sobre o regime didático e administrativo mais comum nas escolas secundárias, discutindo-o em face dos objetivos da educação, objetivos que, teoricamente, nenhum diretor ou professor recusa, sem que, no entanto, cheguem as escolas a realizá-los, em sua grande maioria.

Por que estará isso acontecendo?... São muitas as razões. Fundamentalmente, porém, é porque estará faltando às escolas o necessário clima social que nos adolescentes facilite seu ajustamento às complexas condições da vida de hoje. E como corrigir essa grave deficiência?... Eis, enfim, o núcleo mesmo de todo este valioso estudo do Prof. Agostinho Minicucci.

Não lhe falta preparação e experiência para essa tarefa. Tem ele ensinado e administrado, exercido cargo de orientação educacional e participado de empreendimentos de serviço social. Tem ocupado a cátedra de Psicologia educacional em escolas normais e faculdades de filosofia, e ministrado cursos para professores de ginásios e colégios, precisamente sobre relações humanas. Antigo professor primário, licenciou-se em Pedagogia, recebeu um curso de espe-

cialização em orientação educacional, como ainda outros, em campos conexos. Demonstra incalçável capacidade para observar e, ademais, empenha-se em retratar a realidade sem disfarce.

Pôde assim o Prof. Minicucci compor um livro de grande poder sugestivo, pela documentação que apresenta e as linhas gerais da interpretação psicológica e social que lhe dá. Como nas páginas finais êle próprio afirma, não poderia aqui esgotar o assunto, tão vasto. Mas é certo que a mestres, administradores e educadores em geral, incluídos pais de alunos, oferece material para as mais oportunas e sérias reflexões.

Logo nos primeiros capítulos, prefere o Prof. Minicucci dar relêvo a situações concretas, comuns na maioria das escolas de adolescentes e, porque assim comuns, tidas como naturais, aceitáveis ou mesmo incitáveis. Deliberadamente, êle aí emprega o que se poderia chamar tratamento de choque, salientando graves defeitos da organização corrente. Em todo o texto, emprega linguagem simples e direta a fim de que por todos possa ser entendido. Uma das razões por que assim procede, e como assinala, está na composição do corpo administrativo e do professorado de muitos estabelecimentos de ensino secundário. Em numerosos dêles, e da melhor forma, trabalham elementos de excelente preparação profissional. Já em outros, ainda que dedicados, mestres e administradores não possuem formação pedagógica homogênea, que os leva a bem cooperar em problemas vitais do estabelecimento.

Em qualquer caso, e a nosso ver acertadamente, pensa o Prof. Minicucci que uma compreensão mais clara das

relações humanas no trabalho escolar poderá indicar caminhos que permitam suprir muitas das deficiências atuais. Se dúvida tiver o leitor a êsse respeito, ela se desvanecerá logo que examine os resultados de um inquérito entre estudantes, sôbre as situações emocionais que entre êles se criam, nas condições mais comuns do trabalho escolar. Não se trata de interpretações sutis, ao sabor de uma teoria psicológica particular. Trata-se de fatos, rudes expressões da vida dos jovens, em nosso tempo e em nosso país, e aqui agora...

Nenhum educador, que de fato o seja, poderá ficar insensível à documentação coligida a tal respeito.

\* \* \*

Por que ao complexo de relações interpessoais, as de pessoa a pessoa, de pessoas em seu próprio grupo, e assim também entre os diferentes grupos que numa escola confluem, dá assim o autor relêvo especial?... E por que os engloba num só conceito, o das relações humanas?...

A razão está em que dêsse modo as vêem os mais modernos autores de organização e administração escolar e porque assim também as vêem destacando os mais atualizados educadores, entre os próprios objetivos a se terem em vista na formação escolar em geral, e principalmente a dos adolescentes.

O conceito de relações humanas foi primeiramente elaborado nos estudos de organização científica do trabalho. Com êle, procuraram vários especialistas estabelecer bases para uma reforma resultante de melhor compreensão do funcionamento de qualquer empreendimento, com vistas à inte-

gração dos esforços dos trabalhadores e, em conseqüência, da maior eficiência de seu conjunto. Paralelamente, os resultados de pesquisas na psicologia educacional alcançaram conclusões idênticas no campo do ensino, primeiramente em institutos de formação profissional e, depois, nos de preparação geral.

A razão dessa convergência nas observações e, por fim, nos modelos explicativos, decorre de efeitos da mudança da vida social que, ultimamente e por tôda parte, se tem verificado. Outrora, a formação de crianças e jovens, de modo principal, se não exclusivo, dava-se ao influxo dos grupos primários, o da família, particularmente. A formação de convenientes atitudes, aspirações, ideais e valores, essencialmente competia aos pais e parentes, não representando a escola senão o papel de instituição complementar, destinada a comunicar certas técnicas rudimentares de cultura, conhecimento de ordem geral e, em certos casos, de técnica de ofícios.

Hoje, as coisas não se passam do mesmo modo. Conhece-se a importância dos grupos secundários em sua influência, a dos centros de trabalho, das instituições do governo, da recreação industrializada, do poder avassalador dos meios de publicidade, servidos de recursos técnicos de ação por assim dizer incontrolável. De par com isso, uma instituição de funções intermediárias e, dado tal caráter, passível de funcionar como um centro de coordenação e depuração, persiste. Essa instituição é a escola. Que escola, porém?... Aquela de feição tradicional, que se propunha apenas a informar, não pròpriamente a influir na formação da personalidade, apenas nascente nas crianças e, nos rapazes

e môças, a demandar afirmações em face dos problemas atuais?...

Certo que não. Para empregar a fórmula de Dewey, a escola tem de ser vista hoje como uma comunidade em miniatura, e comunidade purificada, nas formas gerais de trabalho, nos valores que alimente, nas oportunidades gerais e modos de convivência que proporcione. Dantes, poderia a escola ter em mira certo desenvolvimento individual, ligado aos interesses especiais de cada pessoa, aos de uma só família, um só grupo ou classe. Na época atual, tem de considerar mais amplos interesses, o que importará em favorecer atitudes, sentimentos e atributos que preparem os educandos para bem conviver com todos os agrupamentos sociais.

Como conseqüência natural, terá a escola de organizar-se como um centro em que as relações interpessoais sejam cuidadas, em todos os níveis: as de cada aluno e seus grupos, as de mestres e alunos, as dêles próprios e dos órgãos da administração; e, enfim, a todo o conjunto da escola e a comunidade próxima, compreendidas as relações de sua dependência natural com a vida da região e a vida nacional, em si mesma e, afinal, no concêrto das nações.

Em compreensão global de integração, interdependência e solidarização é que se está pedindo à escola de hoje. Utopia?... Visão de um mundo ideal que nunca existirá?...

Assim poderá parecer quando tôda essa vasta programação se considere, e a qual, é evidente, não poderá resultar apenas do trabalho das escolas. Contudo, não se poderá negar que certas funções básicas hão de ser por elas exercidas. Essas funções,

antes de tudo, reclamam que o seu ambiente se reforme, mediante uma nova compreensão do papel das relações humanas na obra formadora da juventude.

\* \* \*

Será preciso, pois, que a escola não cuide apenas do que se possa entender como desenvolvimento individual de cada jovem, mesmo porque nenhum desenvolvimento individual pode ter sentido sem que uma integração social nêle se considere. Se é certo que só se aprende aquilo que se pratica, será preciso que cada escola se constitua como um núcleo de satisfatórias relações interpessoais quanto a seus feitos nas atitudes, aspirações, formas de viver e conviver dos educandos. A outra coisa não corresponde, afinal, a velha aspiração de formar a personalidade dos alunos, ou de que nêles construam firmes caracteres.

Por definição, o ensino é uma atividade interpessoal. No caso mais reduzido, caso-limite, há um professor e um aluno, resultando o ensino de ação cooperativa entre ambos. Mas a verdade é que êsse caso-limite é pura abstração. A ação cooperativa a desejar-se é muito mais ampla. O mestre pertence a um grupo, a muitos grupos. Cada aluno, igualmente. O trabalho de cada qual está influenciado por muitas condições da vida coletiva, que o inspiram, regulam e propelem. A satisfação que nêle se possa ter, por expansão dos atributos pessoais e seu desejado equilíbrio, tornará a ação de ensinar produtiva ou improdutiva, condição de afirmação ou fonte de conflitos e frustrações sem conta. Em qualquer caso, docentes e discentes são pessoas, vivas e atuantes, com os seus motivos

próprios, seus ideais e aspirações, suas convicções, sua dinâmica emocional peculiar, mas em que o meio poderosamente influi.

Quando os grupos mais próximos não tenham consciência da atuação que estejam realizando, não haverá por que falar em educação. Não há educação sem objetivos que socialmente possam ser admitidos como justos, úteis e necessários, e sem que, portanto, se articulem condições favoráveis à conquista dêles. Quando se entende que essa realidade é vivida na escola, então se compreenderá que cada estabelecimento há de ser organizado como um empreendimento que não se mova às cegas e que, para que não o faça, há de constituir-se com sensível unidade de propósitos e métodos em todos os elementos que o constituam.

No caso do ensino secundário, os alunos formam grupos naturais segundo faixas de idade, e grupos formais, que são os que resultam de sua classificação em séries anuais de estudo. Acima, estão os mestres, a corporação dêles, como conjunto; a tudo isso envolvendo, estão os órgãos administrativos, os de direção imediata do estabelecimento, e outros de ação mais ampla, no sistema local, regional e nacional de ensino.

Até que ponto êsses diferentes grupos poderão tomar consciência de seu próprio papel quanto à compreensão de objetivos comuns e trabalho solidário? . . . Até que ponto poderão entender-se para maior unidade de procedimentos e resultados? . . . Eis o problema fundamental que propõem as observações do autor dêste livro. De modo geral, a coesão entre os alunos não se organiza, em muitas escolas, segundo os interesses reais de

seu desenvolvimento e ajustamento. A coesão dos mestres, também em outra, não vai além de certo aspecto formal. A dos órgãos de administração são freqüentemente entravadas por feição burocrática.

Conviria que a estrutura de cada escola, delineada pela legislação, em cada caso pudesse ser sentida e compreendida como uma organização "de fato", na qual a influência pessoal de cada mestre, de cada administrador e de cada aluno pudesse concorrer para o esclarecimento de propósitos comuns e modos de ação solidários. De igual forma, deveriam atuar os órgãos da mais alta administração, a que incumbem os fins de coesão da educação nacional.

A rotina didática leva os mestres a isolarem a sua própria matéria de todas as demais. Na maioria dos casos, não sentem eles que a realidade a considerar não deverá ser tal matéria, como algo inerte, mas algo que atue na personalidade viva dos jovens. Quando sintam o influxo de maior integração de parte dos que os devem educar, cedem os jovens, porque desaparelhados para agirem de outro modo, à regimentação formal, mantendo-se apartados do processo educativo geral em que estão envolvidos. Assim, os objetivos deslocam-se para certo ensino verbal, que sabatinas e exames possam comprovar, e nada mais. E, como isso não atende a condições reais de desenvolvimento, haverá razões bastantes para descontentamento e conflito.

Que remédios propor para que as escolas secundárias realmente se constituam como centros educativos?... Para cada estabelecimento serão peculiares ou específicos. Não obstante,

certas condições básicas em todos os casos são as mesmas. Entre elas, avulta a do tipo das relações interpessoais na vida das escolas, alfa e ômega de processo de formação humana em que se empenhem.

\* \* \*

O conceito geral dessas relações supõe uma estrutura "de fato" e uma estrutura "formal", por institucionalização necessária, através de esferas de responsabilidade e níveis de autoridade. No entanto uma e outra coisa não chegam a possuir perfeito sentido senão quando se estabeleça a concordância na compreensão de propósitos comuns e métodos solidários. Só assim se poderá transitar de situações de autoridade externa em relação a cada indivíduo e a cada grupo, para outra, de autonomia crescente, pela intensificação de motivos de autoridade interna.

O recurso intermediário, em qualquer caso, é a aceitação de valores comuns dentro de cada grupo, expresso por seus guias naturais ou seus líderes. Em sua classe, o mestre é um líder natural do grupo de alunos, pelo tipo mesmo das funções que deve desempenhar. Cabe-lhe o duplo papel de iniciar e dirigir atividades, de dar-lhes impulso e ordenação progressiva, fixando metas, distribuindo encargos, e, segundo o preenchimento dêles, distribuir sinais de satisfação ou insatisfação, tanto mais valioso quanto mais possam representar o consenso da própria classe.

Os mestres suscitam iniciativas, conduzem todo o trabalho, devendo motivá-lo de modo satisfatório. Quando já possuam noção menos incerta do valor das relações humanas, saberão que os motivos decorrentes de

sinais de aprovação ou reprovação do trabalho de pouco ou nada valerão se não tiverem apoio no consenso social. Notas, graus ou similares demonstrações, hão de ser reconhecidas pela própria classe como justas, e assim também pela corporação dos mestres, os órgãos de administração e, enfim, toda a vida social ao redor.

Numa escola, como em qualquer outro empreendimento, o sistema de organização e administração não atua no vácuo, mas num contexto de relações entre pessoas e grupos. Se uma atmosfera geral de harmonia e equilíbrio não existir, toda a organização se sentirá enfraquecida e, por isso mesmo, ameaçada.

A capacidade de cada mestre, seus talentos, experiência, descortino sentir-se-ão vacilantes sempre que não existirem condições mínimas de trabalho solidário. Igualmente, os esforços dos alunos e as iniciativas da administração. Determinadas condições de preparação profissional, nos elementos do corpo docente e nos administradores, hão de ser desejadas, evidentemente; também nos alunos, certas condições básicas de maturidade e preparação, grau a grau, serão indispensáveis ao desempenho dos exercícios previstos na aprendizagem. Mas o aperfeiçoamento que de todos se pretenda, educandos e educadores, só poderá ser conseguido quando as relações interpessoais sejam as de melhor tipo. Algumas das qualidades essenciais, a desejar-se nos mestres e nos administradores para isso, estão neste livro claramente expostas pelo Prof. Minicucci. Também certos recursos de auto-avaliação são aqui apresentados, na forma de questionários, que o autor elaborou ou adaptou, para diretores e professores.

\* \* \*

De modo explícito ou implícito, em todas as situações da vida escolar uma noção geral, notada pelos próprios educadores, e desenvolvida pelos psicólogos, apresenta vital significado. É a da motivação. Os alunos devem ser incentivados no trabalho por efeito de razões que os impulsionem e dirijam, de dentro. Só haverá esforço produtivo quando os estudantes estejam percebendo que atuam no sentido de resultados necessários, úteis e justos a seus próprios olhos. Para os adolescentes, em especial, essas razões se sintetizam em consideração social, reconhecimento de seu próprio grupo, auto-estima e segurança emocional. Isso vale dizer que será decisivo o tipo de relações humanas, dentro das quais, e só dentro das quais, esses motivos chegam a ter existência. Quando o clima da escola não seja propício à compreensão de mais altos valores da vida coletiva, os da cultura, civismo e dignidade pessoal, então os adolescentes facilmente cedem à estimulação de valores espúrios de seus próprios grupos de idade, inclinando-se a se sentirem mais fortes, mais viris, mais homens, quando desobedecem às normas da disciplina, do acatamento a mestres e autoridades, ou enfim, à estabilidade social...

Ainda para ilustração completa desses casos, as observações deste livro parecem muito ilustrativas. A exemplificação aparece em dezenas de páginas, em retalhos de conversa entre alunos. E, sejamos francos, não se poderá deixar de reconhecer que os desabafos registrados freqüentemente se justificam, quando os saibamos situar no modo conflitivo e angustiante dos adolescentes de hoje. Esse trabalho de análise torna-se realmente expressivo, quando confrontemos, por

exemplo, as observações relativas aos aspectos que os alunos apreciam e não apreciam nos professores, e quando também rapazes e moças indicam as razões de medo, mágoas passageiras ou mais fundos ressentimentos que a vida escolar lhes vem a impor.

Em muitos desses casos, dir-se-á que é patente, de parte de numerosos professores, o desconhecimento da psicologia da adolescência. Mas certo é também que qualquer que seja essa preparação, ela só útilmente poderá funcionar quando o ambiente da escola o permita. Como diz o autor, "os mestres também são humanos..." O mesmo ambiente os envolverá, influindo de forma favorável ou desfavorável em sua conduta. Em seu sentido prático, o próprio conceito de motivação se modifica segundo o ambiente. Num caso, os estudantes terão apenas uma impressão de estimulação fugaz para tarefas dispersas de que mal compreenderão o significado do conjunto. Em outro, entenderão, porém, que o trabalho que lhe seja pedido, profundamente interessará à sua própria vida e ao seu destino. Nesse caso, os jovens serão levados a sentir, como os próprios mestres o sentem, que o trabalho educativo não se pode resumir em situações formais, em modos de atenção real ou simulada nas classes, cadernos limpos e exercícios ordenados, ou memorizados da matéria para os exames...

\* \* \*

Acreditamos que a leitura deste livro possa levar numerosos administradores escolares a rever certos pontos-de-vista quanto à significação de suas tarefas, forma de realizá-las e ordená-las. Não terão os professores, os funcionários, os próprios alunos de parti-

cipar de certas questões administrativas, ou de serem chamados a nelas colaborar mais estreitamente?... Eis uma primeira pergunta. Não terá de ser adaptado, ao caso particular da vida social do estabelecimento, o que prescrevem as leis e regulamentos, em modelos abstratos?... Eis uma segunda. Não deverá a vida da escola mais diretamente refletir certos problemas gerais sentidos pelas famílias, de onde procedem os alunos, de tal forma que tantos os educandos como seus pais não sintam que há divórcio entre o trabalho escolar e seus próprios interesses, propósitos e programas de vida?... Eis questão mais complexa, nem por isso a ser desprezada.

Aos professores, em especial, a leitura destas páginas certamente mudará certas idéias sobre objetivos e métodos de ensino, modos de motivar os alunos e de obter boa ordem nos trabalhos. Lembrará a muitos que a unidade social que devem ter em vista já não será apenas a sua classe, numa compreensão puramente formal, mas toda a escola, conjunto em que cada classe signifique uma parte vital. E assim surgirá o desejo de maior espírito de colaboração com os colegas, a direção, o serviço de orientação educacional, as próprias famílias dos alunos.

A ambos os grupos, administradores e professores, este livro dará motivos para séria reflexão, ainda quando não concordem com esta ou aquela observação do autor, ou mesmo quando a escola em que trabalhem já não apresente as graves falhas de organização aqui apontadas. Sentirão que, numa escola secundária, o que mais deverá importar é a formação da consciência social dos jovens, sem a

qual nenhum conhecimento encontrará ênderço útil, aplicação conveniente ou condições de verdadeiro poder criador.

Essa mesma ordem de considerações é que nos levou a dizer, no livro "Organização e Administração Escolar", que os objetivos de ensino médio devem essencialmente ser estes: dar aos adolescentes capacidade de auto-realização, capacidade de desenvolver relações humanas e, em consequência, responsabilidade cívica e desejo de cultivar valores morais. As escolas atuais, de modo geral (aí escrevemos também), vêem os adolescentes como simples alunos, um nome ou número no registro burocrático, quando deveriam vê-los como pessoas em fase decisiva de formação e afirmação da personalidade, prontos a exercer um papel social, que a coletividade lhes está a exigir. Para que a êsse papel os jovens possam responder, que estará realmente fazendo a escola quanto ao exercício de direitos e deveres na família, na profissão atual ou futura, no círculo religioso, nas preocupações de vida econômica e, enfim, na vida política?...

Modeladas que sejam as escolas numa compreensão menos incerta das relações humanas, como deseja o Prof. Minicucci, não só realizarão elas trabalho mais útil, como proporcionarão tarefas mais atraentes, tanto a professores como a alunos. Atenderão, enfim, aos reclamos do que outrora se imaginava pudesse ser conseguido com trabalho de uma disciplina formal, rotulada de educação moral e cívica. Como a experiência universal demonstra, os objetivos compreendidos nessa expressão não podem resultar de trabalho formal, como por exemplo a memorização

de conceitos ou discussão, em abstrato, do texto de códigos, da Constituição e leis menores. Na realidade, só poderá ser obtida quando os alunos sejam levados a viver em ambiente que crie e desenvolva satisfatórias atitudes de vida coletiva, de aspirações pelo bem geral, de compreensão de deveres e direitos de cada pessoa em face das demais, e bem assim dos de grupos organizados que representem. Numa palavra, quando as escolas ensinem os direitos e deveres de um sistema de vida com sentido democrático, que não pode nem deve ser confundido com o de dissipação da autoridade, do desrespeito das tradições, ou, enfim, dos fundamentos mesmos da normalidade da evolução cultural do país.

O exame da documentação aqui reunida pelo Prof. Minicucci, como o das conclusões a que chega sobre a necessária reforma do ambiente social nas escolas de nível médio, convence a todos da necessidade de agirem os educadores no sentido de uma reorganização dêsses estabelecimentos, para que êles possam realizar uma tarefa de sentido coordenador e normalizador, ou, se assim quisermos dizer também, uma tarefa de novas inspirações a comunicar aos jovens.

L. F.

\* \* \*

ROSAS, Paulo — *Orientação e seleção profissionais* — Coleção Educar para a vida — Editora Vozes, Rio, 1966, 62 págs.

No trabalho do professor Paulo Rosas sobre "Orientação e Seleção Profissionais", o autor destaca a Família e o Trabalho como principais áreas conflituosas. Encarece a importância

da adaptação do homem ao trabalho, quer na seleção do pessoal, quer na escolha individual da profissão.

Para um serviço eficiente de orientação torna-se imprescindível estudo mais acurado do mercado de trabalho, bem como a contribuição do sociólogo, do psicólogo e do assistente social, pois o desconhecimento de aptidões e áreas de interesse gerariam a dissonância entre o nível dessas aptidões e sua realização nas funções adequadas.

O autor analisou também os recursos necessários a um serviço como o exa-

me somático (dados médicos, antropométricos e biotipológicos), característicos da personalidade, estudo dos interesses e motivos predominantes. Para terminar, considerou a etapa final do diagnóstico, aconselhamento e seguimento (follow-up).

Embora de modo muito sucinto, pois o tipo de trabalho o exige, o autor demonstra conhecimento especializado no campo e realça as condições da realidade brasileira em face do problema de seleção e orientação profissionais.

*M. H. F. S.*