

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**A ESCOLA ELEMENTAR E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO
RIO GRANDE DO SUL**

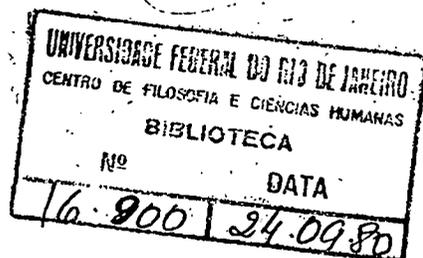
CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS
DO ENSINO MÉDIO, E ELEMENTAR (CILEME)
PUBLICAÇÃO N.º 5

1954

**A ESCOLA ELEMENTAR E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO
RIO GRANDE DO SUL**

CFP
101
e
101

372.981
M 838
Esc: Ex. 4



Com esta publicação, prossegue a CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar — órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) a divulgação dos resultados de seus estudos, tendo em vista o conhecimento geral da situação do ensino no Brasil.

O presente levantamento, planejado, coordenado e executado pelo prof. J. ROBERTO MOREIRA (responsável pelo setor de estudos relativos aos ensinos elementar e normal) e seus colaboradores, é um primeiro ensaio de "survey" que, embora levado a efeito com espírito de objetividade, pretende ser apenas uma "aproximação" interpretativa da situação educacional examinada.

Apesar de se apresentarem com esses limites, tais "levantamentos" têm uma grande ambição. Visam produzir, elaborar, digamos, o conhecimento do estado presente da educação no Brasil e por esse conhecimento atuar na opinião profissional dos educadores, que, assim esclarecida, poderá influir ou orientar o movimento de reconstrução educacional do país.

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do INEP

ÍNDICE

NOTAS PRELIMINARES

- Cap. I : *Aspectos culturais do Rio Grande do Sul* : expressão comum e imprópria, relativa a duas áreas culturais; três sub-áreas culturais, com possibilidade de indicação de outras; sub-área riograndense original; sub-área gaúcha; sub-área colonial; os italianos e a expansão colonial; contribuição cultural dos alemães; diversificação local e unidade regional; ambiência educacional; aspectos demográfico-culturais .. pag. 1-32
- Cap. II : *Organização administrativa da educação* : a instrução pública durante o império; alguns dados estatísticos sobre a dinâmica quantitativa do ensino no Rio Grande do Sul; organização administrativa há 15 anos; situação atual da organização administrativa da educação e cultura; o Conselho Estadual de Educação; o processo de departamentalização; o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais; valores positivos da organização administrativa da Secretaria de Educação e Cultura pag. 33-63
- Cap. III : *Despesas com educação e cultura* : situação econômica do Estado; despesas gerais com educação e por aluno, do Estado e dos Municípios; custeio do ensino primário; tendências atuais pag. 64-75
- Cap. IV : *A administração da escola primária* : uniformidade e diferenciação; a Superintendência do Ensino Primário; o ensino primário em face da legislação estadual; os Municípios e a escola primária; os objetivos da escola primária; o ensino primário rural pag. 76-109
- Cap. V : *Aspectos numéricos e materiais da escola primária* : descrição numérica das unidades e classes escolares (critérios gerais, ensino maternal e infantil, ensino primá-

VIII

rio propriamente dito, ensino complementar, ensino supletivo, resumo); os prédios escolares (dificuldades do estudo, classificação provisória, disponibilidades materiais de ensino e algumas instituições, resumo)

..... pag. 110-144

Cap. VI: *Aspectos funcionais e qualitativos da escola primária*: o currículo e sua execução (aspectos gerais, o ensino da matemática, o ensino da linguagem e da leitura, valor das instituições extra-curriculares, aspectos especiais da escola isolada); repetência e aproveitamento escolares (dados gerais, normas e sua praticabilidade, os critérios estatísticos, ambiência e promoções, reprovação e exames, resumo); freqüência e evasão escolares (critérios jornalísticos; evasão durante o ano letivo, evasão de ano para ano, causas de evasão, freqüência e faltas, resumo); os pais e a escola; a assistência ao aluno primário; o aluno em face da escola pag. 145-199

Cap. VII: *O professor primário e sua formação*: aspectos gerais; as escolas normais; uma reforma em perspectiva; as escolas normais do interior; as escolas normais rurais; aspectos da iniciativa particular; distribuição geográfica das unidades do ensino normal; perfis e ideais do magistério primário; as professoras municipais; ambientação social das professoras pag. 220-232

Cap. VIII: *O ensino de nível médio e superior*: sinopse enumerativa e estatística pag. 233-254

Cap. IX: *Sinopse estatística*: considerações gerais; comentários sobre resultados gerais no Rio Grande do Sul, em 1950; matrícula geral e efetiva no ensino primário geral; unidades escolares no ensino primário geral; corpo docente no ensino primário; estabelecimentos de ensino primário geral; classes do ensino primário; despesas do Estado com o ensino; despesas com a assistência educacional e cultural; despesas das prefeituras com o ensino e a cultura; estatísticas culturais pag. 255-289

Cap. X: *Resumo e conclusões gerais sobre a escola elementar e a formação do professor primário* pag. 290-317

NOTAS PRELIMINARES

O presente trabalho é, até certo ponto, uma realização semelhante à monografia sobre a "Educação em Santa Catarina", publicação da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), órgão subordinado ao INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS do Ministério da Educação e Cultura, em que procuramos situar um sistema estadual de educação e sua evolução, mediante sucinta análise situacional, quer no campo das necessidades e problemas que o geraram, quer no das possibilidades técnicas, econômicas, culturais e financeiras, que lhe condicionaram o desenvolvimento.

Faltava-nos, porém, no que diz respeito ao Rio Grande do Sul, a vivência que dez anos de atividades educacionais nos proporcionaram em Santa Catarina, de modo que não podíamos sentir, idênticamente, os problemas e as soluções gaúchas.

Por outro lado, em face do projeto que elaboramos a respeito do estudo do funcionamento da escola primária brasileira, estudo cujos levantamentos se processam em vários Estados, vimos a possibilidade de aproveitar o que se fizesse a respeito, no Rio Grande do Sul, mediante uma conveniente extensão dos inquéritos e observações, para a elaboração da presente monografia.

Para esse fim, passamos naquele Estado cerca de 50 dias úteis, eu e meu assistente Jacob Pereira de Mendonça, em atividade de coletas de dados, de visitas e contatos, sendo excelentemente coadjuvados em nossas tarefas, quer pelos órgãos técnicos da Secretaria da Educação e Cultura, quer pelos órgãos regionais da mesma Secretaria, pelas Diretorias Municipais de Ensino, por diretoras de escolas e pelas professoras.

pagar e permitir algum lucro financeiro. No que diz respeito às zonas carentes, o Estado e os municípios têm que arcar sòzinhos com a responsabilidade e o custeio.

8. PERFIS E IDEAIS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO.

Vejamos, agora, alguns dos ideais dos professôres que encontramos em exercício e qual o seu comportamento e atitude em face da escola primária.

Dos professôres com curso normal de 2.º ciclo podemos distinguir três grupos distintos: os formados pelas escolas normais antigas, com currículo de 4 anos, os formados pelo Instituto de Educação e os formados pelas escolas normais do interior.

Em geral, os que fizeram o antigo curso de 4 anos, em virtude do tempo de serviço que já têm e dos regulamentos de remoção e promoção, exercem funções administrativas e técnicas de certa importância, ou, se ainda regentes de classes, ocupam lugares nas escolas mais importantes quer da Capital quer das cidades mais próximas. Quase todos realizaram cursos de aperfeiçoamento, ou em Pôrto Alegre, ou em outros Estados (Minas, São Paulo e Distrito Federal). Criticam, desdenhosos, a atual organização do ensino normal que, segundo pensam, não mais atende aos problemas específicos de formação do magistério primário. No seu tempo, a prática pedagógica era mais eficiente; o curso normal tinha caráter profissional, cultural e técnico ao mesmo tempo; quem nêle ingressava desejava ser professor e nada mais; com a organização atual, muitos se matriculam nas escolas normais tendo em vista fazer, depois, um curso em faculdade de filosofia ou preparar-se para outra carreira; dos objetivos e das necessidades, próprios do ensino primário, se cuida muito ligeiramente, pois se consomem os três anos do currículo normal em estudos de psicologia, sociologia, biologia, etc., de cuja relação com a pedagogia se trata apenas ligeiramente; em face da grande matrícula, a prática é posta em segundo plano, sendo que a professoranda raras vêzes tem oportunidade de entrar em contato com

crianças. Por tôdas as razões, portanto, segundo a opinião unânime das que foram consultadas a êste respeito, seu antigo curso foi melhor, mais bem dosado, mais funcional que o atual. Não satisfeitas com essa crítica, de cujas linhas gerais não discordamos grandemente, procuravam, através da conversa, demonstrar que estavam em dia com seus conhecimentos pedagógicos, que sabiam ver as deficiências da escola primária e os problemas com que luta. Notamos realmente que possuíam bons conhecimentos de psicologia, de didática e de administração escolar, sabendo equacionar diversas das questões que lhes apresentávamos. Nenhuma delas achou possível, por exemplo, cumprir o currículo primário em quatro anos, com um período quotidiano de três horas de aulas. Tôdas sabiam explicar o fenômeno da repetência não apenas por fatores psicológicos, isto é, em termos de maturidade e aptidão, mas em função de ambiência, de estado econômico e cultural da zona habitada pelos alunos, além de por deficiência da própria escola.

Evidentemente, tôda essa capacidade, que revelavam, de apreciação e crítica, não era apenas produto dos estudos escolares que tinham realizado na antiga escola normal; resultava, sobretudo, de sua longa experiência profissional, de estudos posteriores, da vivência de debates que sempre estiveram presentes no desenvolvimento do sistema educacional do Rio Grande do Sul.

Já as professôras mais novas não podiam contar com êsse lastro de experiência funcional. Destas, sobretudo, das formadas pelo Instituto de Educação da Capital, tivemos a impressão de grande vivacidade, quase sempre colocando-se, talvez pelo prazer da discussão, em ponto de vista contrário ao nosso. Mais severas em suas críticas, quando lhes perguntamos sôbre a situação das escolas em que trabalhavam, achavam, porém, que era muito difícil mudar a situação. A ausência de meios materiais, o excesso das matrículas, os percalços da vida moderna e outras coisas semelhantes dificultavam muito a obra da escola primária. Não culpavam o Estado nem a Administração estadual da educação; justifi-

cavam os fatos pelo crescimento das cidades, que consideravam normal e prejudicial; além disso, se referiam à desagregação da família, ao pouco caso dos pais pela obra da escola, à desproporção entre o crescimento das necessidades e dos meios de custeio. No fundo, pensamos nós, dessas razões que não eram bem razões, talvez estivesse a auto-satisfação com o seu próprio regime de trabalho na escola, pois que o desdobramento desta em vários turnos diários, reduzia-lhes o tempo de permanência na escola, facilitando-lhes outras atividades. Tendo em vista as atividades extraclasse, geralmente a cargo de professoras especializadas em educação física, canto, artes aplicadas, desenho, etc., as que são responsáveis pela regência de uma classe não permanecem mais que duas horas e meia por dia numa escola desdobrada em três turnos, e cerca de três a três e meia horas numa escola desdobrada em dois turnos.

Não lhes negamos, contudo, a observação real, que fizemos, de atividade e inteligência. Resolvem com facilidade os pequenos problemas que o manejo de classe lhes oferece, movimentam as aulas e controlam os alunos sem dificuldade. Tivemos, mesmo, a impressão de que as poucas horas que passam na escola são ativíssimas. Terminado, porém, o horário, se apressam em deixar o ambiente escolar; outros afazeres reclamam a sua presença.

Encontramos algumas que trabalham em escolas particulares, outras dão aulas particulares a domicílio, outras ainda exercem, no tempo vago, profissões diferentes e não raras continuam seus estudos em cursos superiores. Esta, aliás, é uma preocupação muito comum entre as professoras jovens de Porto Alegre e das maiores cidades do Estado. Almejam o ingresso numa Faculdade de Filosofia, com o propósito de melhorar, de subir, de ser professor de ensino secundário. Consideram os cursos de aperfeiçoamento, que se lhes oferecem, do ângulo das vantagens concretas; sonham com a possibilidade de uma bolsa de estudos no Rio e, mesmo, nos Estados Unidos ou na Europa. A tal ponto isso é verdadeiro, que a Secretaria de Educação se viu na

cintingência de exigir pelo menos cinco anos de efetivo exercício para conceder licença tendo por fim o aproveitamento de bolsas em faculdades de ensino superior ou em cursos fora do Estado. Tivemos a oportunidade de observar nas ante-salas da Secretaria, algumas dessas jovens a comentar as peripécias por que passavam, a fim de obter as cobiçadas bolsas de estudos; pretendiam jogar com influências mas confessavam que o Secretário em exercício e os Superintendentes de Ensino eram muito rigorosos e exigentes; mesmo assim, porém, não desanimavam, jogando as cartadas de que eram capazes para conseguir o objetivo em mira...

Já as professoras formadas por escolas normais oficiais de cidades menores do interior, embora de 2.º ciclo, se mostravam mais tímidas, menos arrojadas. É verdade que fazem melhor conceito das escolas oficiais e que, por isso, se julgam superiores às colegas diplomadas por escolas particulares. Suas ambições, porém, não foram despertadas pelas atividades dos centros urbanos de maior agitação e vida mais intensa. Preocupam-se, nos concursos de admissão ou de promoção, em obter lugar nas escolas situadas em cidades em que tenham parentes e possam desfrutar de vida familiar.

Das conversações que com elas mantivemos foi possível verificar que em geral estão bem informadas sobre os problemas e processos modernos de educação; algumas chegam a tentar a aplicação de métodos modernos, o que leva, freqüentemente, a rotinas sem vivacidade, isto é, à simples substituição de um mecanismo por outro. Observa-se este fato pelos cadernos dos alunos; na associação dos motivos de aulas com a expressão espontânea, por meio de desenhos ilustrativos, não vimos a variação que era de esperar-se, pelo menos do caderno de um para o caderno de outro aluno, quer quanto aos assuntos, quer quanto às ilustrações. De modo parecido, nos trabalhos paralelos de classe, tais como organização de albuns, de mapas e quadros documentativos ou expressionistas, observamos a mesma constância de motivos e meios, fato que nos fez supor uma nova rotina já constituída. Pareceu-nos isso o produto de superficialidade

quanto ao espírito com que foram abordados os novos métodos, talvez decorrente de inadequada prática docente durante o período de formação profissional nas escolas normais, ou de simples conhecimento, por informação, dos métodos em vista.

Mais se robusteceu esta opinião interpretativa, quando muitas das professoras, com formação pedagógica idêntica, que não procuravam pôr em prática métodos modernos, nos informaram que, apesar de ter ouvido falar sobre esses métodos, na escola normal, não os punham em prática por serem muito difíceis, exigindo grande prática e muito jeito...

Apesar destas deficiências, observamos em tais professoras boa vontade para com a escola, desejo de cumprir bem sua função, pouca preocupação com a remoção ou a obtenção de outro lugar ou posição em escolas supostamente melhores. Isto, naturalmente, quanto àquelas que já tinham conseguido localizar-se numa cidade em que puderam ambientar-se, por nela ter parentes ou por outros motivos, entre os quais figurava a participação na vida social e recreativa, a possibilidade de matrimônio, um noivado em perspectiva ou o próprio casamento. Raríssimas, apenas duas, foram as que manifestaram esperança e desejo de obter um lugar na Capital. Porto Alegre, disseram muitas, é bom só para passear...

Acreditamos, por isso, que, em face dos cursos de aperfeiçoamento, em crescente realização por parte do Estado, é bem possível que as professoras diplomadas pelas escolas normais de 2.º ciclo, no interior, venham a constituir o grande contingente humano que fará da educação urbana das diferentes sub-áreas culturais do Rio Grande do Sul, um modelo dentro do Brasil.

Encontramos também, em nossas viagens pelo interior, segundo dissemos há pouco, trinta professoras diplomadas por escolas de 2.º ciclo de iniciativa particular. Não notamos grande diferença de cultura intelectual entre estas e

as anteriores. São, é verdade, mais tímidas ainda, receiando ou não gostando de dar informações. Como as anteriores não gostam do trabalho na roça, isto é, em escolas isoladas, mas enquanto aquelas, por necessidade, aceitam cargos iniciais nas unidades rurais, estas não se afastam das cidades, pois, em geral, são filhas de pais que possuem recursos suficientes para não levá-las a aceitar uma escola em comunidades sem conforto. Formadas quase sempre em escolas católicas, dirigidas por freiras, revelam ter recebido uma educação de moldes tradicionais, um tanto avessa quer ao modernismo artístico, quer ao pedagógico e científico. Neste sentido mostram-se em campo quase oposto ao em que se encontram as outras, cujo perfil cultural temos procurado traçar, as quais se voltam para o moderno, sem restrições de primeiro plano, dispostas a uma atitude apreciativa, embora não despida de certo criticismo. Já estas, as que se formaram em escolas particulares, apresentam, geralmente, uma recusa de primeiro plano, como se o moderno implicasse necessariamente o desvirtuamento de valores. Também a orientação que imprimem ao seu trabalho docente é nitidamente tradicionalista, embora conscientemente racionalizado, pois defendem sua posição com argumentos que, embora conservadores, são elaborados inteligentemente. Assim, por exemplo, um argumento em favor dos exames rigorosos, que nos foi repetido por várias delas, embora com modalidades próprias, era o de que não adiantava promover os meninos que não tivessem dominado bem a matéria de uma série ou grau primário, porque, depois, iria encontrar dificuldades, principalmente quando tentasse ingressar no ginásio; seria melhor, conseqüentemente, fazê-lo repetir enquanto mais novo, porque a frustração teria menores conseqüências; entre dois males se devia escolher o menor. É claro que tais professoras não compreendiam o caráter específico e unitário da escola primária, quando subordinavam toda sua atividade aos estudos posteriores dos alunos em escolas de grau médio; mas não se pode negar que sua argumentação era, do ponto de vista particular em que se colocavam, racional.

9. AS PROFESSÓRAS MUNICIPAIS.

Tivemos pouca oportunidade de conversar com professoras diplomadas por escolas normais regionais, isto é, de 1.º ciclo. Entre as dez com que pudemos entrar em contato e as professoras municipais que apenas dispunham de cursos de emergência, realizados durante períodos de férias, não encontramos diferenças essenciais, razão pela qual reunimos a todas num só grupo: o de professoras rurais e distritais, que em sua quase totalidade não tiveram curso normal de 2.º ciclo. Com exceção de algumas poucas, que trabalhavam em escolas estaduais, em geral estas professoras ganham muito pouco. Assim, por exemplo, o Município de Cruz Alta paga aos professores de suas escolas o salário mensal, médio, de Cr\$ 525,00; Bento Gonçalves paga em média Cr\$ 560,00 mensais; Caxias do Sul paga Cr\$ 750,00; Santa Maria, Cr\$ 750,00; Farroupilha, Cr\$ 480,00; Livramento, Cr\$ 1.090,00; Rio Grande, Cr\$ 1.500,00; Uruguaiana, Cr\$ 1.130,00; 6 outros pequenos municípios da Região Litorânea, da Serra do Sudeste e das Missões pagam menos de Cr\$ 400,00, em média. Os números acima foram obtidos dividindo o total das despesas mensais com o corpo docente de cada município pelo número de professores em exercício. Não conseguimos de todos os municípios visitados informações completas e seguras, sendo de apenas 14 as que podemos considerar como tais. Dêstes 14, a média mensal dos salários mensais dos professores municipais, obtida pela divisão da soma das despesas dos 14 municípios com professores, pela soma do número de professores, é de Cr\$ 647,00, que corresponde quase ao salário mínimo vigente no Estado em janeiro de 1954 (Cr\$ 600,00). Já os professores estaduais iniciam sua carreira percebendo Cr\$ 2.100,00 mensais, fato que documenta a disparidade de padrão remunerativo entre o Estado e os municípios.

São os professores municipais gente simples, quase humilde; não dispõem de grande cultura intelectual e técnica; pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional

bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos; *mas, via de regra, como são eficientes!* Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias; não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução; mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa; em nenhuma vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém; escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestre e país.

Julgamos que isso acontece por diversas razões: em primeiro lugar, as professoras municipais são recrutadas no seu próprio ambiente rural; pela prática das provas de suficiência, ao serem admitidas, assumem o cargo com o galardão do merecimento, sem nenhum favor político; embora as provas, a que se submetem, sejam de conhecimento, fazem, depois, cursos de férias que, por sumários que sejam, lhes abrem algum horizonte; finalmente, têm no exercício do magistério, mais que profissão remunerada, um meio de auto-afirmação e de projeção social na pequena comunidade a que servem. Conhecem as dificuldades econômicas e financeiras dos pais, penetram na vida das famílias com muito mais facilidade que suas colegas das zonas urbanas, acompanhando seus alunos em todas as dificuldades que possam surgir, sabendo de suas doenças, da necessidade que têm de ajudar os pais nas épocas de plantio e de safra.

Vimos professoras rurais que, sem nenhuma obrigação regimental, davam aulas extraordinárias, à tarde, para atender alunos que, em razão da colheita de uva, na zona de Bento Gonçalves, Caxias e Farroupilha, se viam obrigadas a faltar às aulas da manhã. Vimos outras que, na entre-safra de cereais, estendiam um pouco mais o horário das aulas,

para compensar as faltas de outras épocas; vimos quem soubesse deixar seu pequenino aluno dormir no fundo da sala de aula, porque estava com ataque de vermes e precisava repousar, pois em casa tinha muito que fazer; encontramos algumas que, aos domingos e feriados, saíam a visitar os pais, a fim de obter maior freqüência. A par disso, encontramos ainda as que se sujeitavam a longas caminhadas, de alguns quilômetros, de suas residências à escola, com chuvas e geadas, sem faltarem nunca. Observamos como os alunos iam esperando à beira das estradas, para, em grupo palrador e alegre, irem ao trabalho escolar. As vezes o coluninho estendia uma flôr à professora que lhe respondia com um afago na cabecinha loira. Eram, sem dúvida, bons companheiros.

Os pais, de seu lado, nos declaravam que preferiam as professoras "dali mesmo" às moças da cidade, que não sabiam compreender a vida na roça...

Já em outro capítulo, fizemos referência aos processos didáticos postos em ação nas escolinhas isoladas; não revelam nada de extraordinário; não são modernos; as professoras simplesmente procuram ensinar as primeiras letras, o cálculo e certas noções de ciências sociais e naturais da melhor maneira que podem. Não dispõem de material didático elaborado, mas sabem recortar e aproveitar gravuras de jornal, caixinhas de fósforo, bolinhas de gude, laranjas, tabuinhas, tudo arranjado por elas mesmas, para exemplificar e motivar o ensino. Não se queixam da disciplina dos alunos, apesar da heterogeneidade das idades; conseguem um respeito natural, espontâneo. Se aplicam castigos, como o ficar em pé na frente da turma, o fazer lições na sala, depois das aulas, isso é aceito pelas crianças como certo e justo, pois que não se afasta de sua linha de vida, no ambiente doméstico, onde os erros e falhas resultam em punições, quase sempre mais severas.

Outro fato característico destas professoras é o seu esforço para que os alunos, em suas escolas, tenham o padrão estadual de ensino; consultam as provas que a Secre-

taria de Educação elabora para medir a aprendizagem nas unidades estaduais. Demonstram interesse pelos cursos intensivos, de férias, nas sedes municipais e acham que seria algo de extraordinário se pudessem fazer o curso das escolas normais rurais, como algumas já o conseguem fazer, por meio de correspondência e prestando exames nas épocas legais. Não pensam em mudar de escola, não se queixam dos salários, que, como vimos, são baixos. Algumas nos apresentaram problemas relativos a alunos que não conseguiam apreender, receiosas de que, ante o insucesso, os pais os retirassem da escola. "Seria uma pena — disse certa professora da zona colonial — pois com certeza vão ficar analfabetos se isso acontecer."

Como não há regra sem exceção seria natural que encontrássemos também, no magistério municipal uma ou outra professora visivelmente desajustada, embora tivesse disposto dos mesmos meios que as outras; davam-nos a impressão de moças que buscaram, na função docente, apenas uma profissão que lhes permitisse viver ou obter algum rendimento, sem os trabalhos mais penosos da agricultura ou das lidas rurais. Felizmente, porém, na amostra que nos permitiu traçar o perfil anterior, constituíram minoria pouco significativa.

É interessante lembrar, aqui, o fato descrito anteriormente, de uma professora municipal, nas vizinhanças de Pôrto Alegre, que ensinava taboada a seus alunos, por meio de um cantochão monotonamente ritmado. A pergunta, que lhe fizemos da razão desse processo, respondeu-nos prontamente que taboada era uma coisa só aprendida pelos meninos quando decorada e que aquêle era um bom meio de decorar, pois, segundo dissera uma professora, num curso de férias, que fôra freqüentado pela declarante, a lei do exercício, em aprendizagem, era o mesmo que lei de repetição sistematizada; o cantochão da taboada estava de acôrdo com essa lei, e os alunos aprendiam, sem necessidade de castigos!... Perguntei, de mim para mim, qual seria a reação de meus colegas, técnicos de educação, e da professora de

didática ou de psicologia que tentara explicar às professorinhas de roça, as principais leis de aprendizagem, se ouvissem aquela justificação...

Realmente os alunos aprendiam a taboada, vindo depois a sua aplicação por meio de contas e problemas aritméticos. Examinamos os cadernos e anotamos alguns problemas típicos; por exemplo, "se uma vaca produz três litros de leite na ordenha da manhã e 2 litros na ordenha da tarde, quanto o leiteiro ganha por mês com essa vaca, sabendo-se que vende o litro por três cruzeiros?" Outro exemplo: "fazendo uma roça, o agricultor plantou 68 fileiras de 20 covas cada uma, pondo em cada cova 3 grãos de milho; a metade das covas deram três pés de milho e a outra metade dois. Quantos pés de milho nasceram e quantos grãos foram gastos?" A redação era tal qual a reproduzimos. Acharmos este último problema um pouco complexo, mas vimos que grande parte dos meninos tinha encontrado a solução. Alguns enfeitaram o caderno com desenhos relativos ao assunto e, por isso, mereceram da professora um "muito bem", escrito a lápis vermelho.

Disse-nos ela que aquêles eram os mais adiantados e que tinham aprendido taboada pelo mesmo método com que os novos estavam agora aprendendo, pelo cantochão... Dizendo isso, sorria como se fôsse uma vitória. Olhamos a pobreza da escola, as paredes de madeira cepilhada, o tosco quadro negro, a inexistência de qualquer material didático, a simplicidade das carteiras, modestos bancos escolares, feitos de tábuas comuns... A professora tinha razão; seus métodos funcionavam; seus alunos estavam aprendendo; sabiam fazer contas com grãos de milho e com litros de leite! — Poderia aquela escola produzir mais do que isso?

E assim vimos as escolinhas municipais do Rio Grande do Sul, encravados nas zonas rurais, modestas, pobres, com suas professoras de roça, tão modestas e simples quanto elas; escola distante, primeiro fundamento de um sistema educacional e de uma cultura popular; escola funcional, entretanto.

10. AMBIENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.

Vejamos agora, entre as professoras que não trabalham nas áreas rurais, qual o grau de sua integração na comunidade e de suas relações com as famílias dos alunos, tendo em vista as respostas que deram aos nossos questionários.

Os resultados obtidos quanto às relações entre professores e famílias de alunos, nas áreas urbanas nos surpreenderam um pouco, não em si, mas pela franqueza com que as professoras fizeram as declarações. Assim, apenas 40 % delas declararam que conversam freqüentemente com os pais de alunos sobre os problemas destes; 56 % declararam que conversam às vezes e 4 % declararam que não o fazem nunca.

Quisemos em seguida avaliar seu interesse pela maior ou menor organização social de seus alunos e, por isso, lhes perguntamos se os levavam a organizar-se em clubes ou associações escolares. 61 % responderam afirmativamente, ao passo que 39 % negativamente.

A participação dos professores na vida social da comunidade urbana em que exerciam sua atividade docente, poderia ser avaliada pelo fato de participarem ou não de clubes recreativos, clubes desportivos e culturais. Feita a pergunta a este respeito, pedindo-se que fôsse declarado o nome do clube, a fim de, por esse meio, vermos confirmada a natureza de suas atividades sociais, obtivemos os seguintes resultados: 73 % dos professores ouvidos pertencem a um ou mais de um clube; 27 % não pertencem a nenhum clube.

Estabelecendo uma associação entre essas respostas e a que fizemos sobre se pretendiam obter transferência ou remoção da escola (de uma para outra cidade), verificamos que 86 % das que não participavam das atividades de quaisquer clubes, desejavam ser transferidas. Entretanto, a percentagem das que assim se manifestaram, isto é, como desejosas de transferência, sobre as demais, foi de apenas 17 %. O motivo mais constante que alegavam para isso era o desejo de estar mais próximo de parentes, ao qual se seguiu

em ordem de importância o de pretender continuar a estudar; o primeiro, entretanto, abrangia 76 % das justificações, ao passo que o segundo apenas 16 %, sendo que 8 % compreendiam motivos vários.

Das que participavam das atividades sociais de clubes recreativos, desportivos, culturais, etc., poucas apresentaram razões para justificar o seu desejo de não transferência, de permanência na escola em que exerciam suas funções. Quase todas justificavam apenas com a expressão "porque estou satisfeita"; um pequeno número declarou, entretanto, que era porque morava com seus parentes (9 %).

Do exposto se conclui, que não deve ser muito intensa a mobilidade de professores no Rio Grande do Sul, por motivo de remoção ou transferência. Pelo que pudemos apurar, nos relatórios da Superintendência do Ensino Primário, não parece que as remoções atinjam, anualmente, a mais de 25 % do magistério em exercício, o que realmente é pouco se compararmos essa percentagem com o que se passa em outros Estados, onde, por meio dos concursos de remoção, mais de 50 % do professorado se mobiliza por ano, trocando de lugar. Acreditamos que o fato observado no Rio Grande do Sul, de uma distribuição mais ou menos equitativa ou equilibrada de unidades de ensino normal por todas as regiões fisiográficas e áreas culturais do Estado, têm contribuído para essa maior estabilidade do professorado, visto que, nomeado para um cargo na própria região em que estudou, se formou e tem a residência dos parentes, evita desde logo a mobilidade natural em outros Estados, no sentido interior-capital. Além disso, todo o grande contingente de professores municipais e particulares está livre de tal mobilidade.

CAPÍTULO VIII

O ENSINO DE NÍVEL MÉDIO E SUPERIOR (*)

1. O ENSINO SECUNDÁRIO.

Além da Superintendência do Ensino Normal, dispõe ainda a Secretaria de mais duas que tratam de ensino de nível médio; a Superintendência do Ensino Profissional e a Superintendência do Ensino Secundário.

Enquanto a primeira oferece alguns aspectos interessantes a serem considerados, a segunda tem em vista apenas os estabelecimentos estaduais de ensino secundário, preocupando-se com sua administração, seu custeio, provimento de professores e desenvolvimento da rede escolar.

Do ponto de vista técnico, pouco pode a Superintendência do Ensino Secundário realizar em virtude de se ater à legislação federal, que regula os estabelecimentos de ensino sob todos os aspectos, nenhuma margem deixando para a experimentação e aplicação local de princípios novos quanto a currículos e organização escolar. Assim, a ação da Superintendência deve limitar-se à aplicação de verbas, distribuição de auxílios e subvenções, instalação de unidades escolares, formação, seleção e aperfeiçoamento de professores, didática e processologia do ensino.

Em 1952, o Estado mantinha 21 cursos ginasiais (1.º ciclo), os Municípios 4 (3 deles em regime de economia mista) e 120 particulares (grande número dos quais subvencionados pelo Estado e pelos Municípios). Nos 21 ginásios esta-

(*) — Não sendo o objetivo deste trabalho senão o estudo da escola elementar e da formação do professor primário, no R. G. do Sul, damos aqui apenas uma notícia do que faz o Estado no setor do Ensino Médio e do Ensino Superior.