

Diets



CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO
CIDADE UNIVERSITÁRIA "ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA"
CAIXA POSTAL, 5031 END. TEL. "CENTROPESQUISAS"
SÃO PAULO - BRASIL



002468 257008
PROTOCOLO

E 415/05/66

São Paulo, 22 de agosto de 1966.-

Querido amigo

O Professor Manuel Aristimuño Betancourt, Diretor da Escola Normal "Alejandro Fuenmayor", Maracaibo, Venezuela, que segue o IX CEEAL neste CRPE, tem sumo interesse em realizar uma semana de estágios no Grupo Escolar "Guatemala", dependente do INEP, na semana de 29 de agosto a 2 de setembro - próximo.

Muito lhe agradeceria confirmar a possibilidade de tal estágio e, em caso positivo, dar, ao já mencionado bolsista, tôdas as facilidades para que possa obter os melhores frutos de sua permanência na Guanabara.

Aproveitando a oportunidade, reitero meus elevados protestos de consideração e apreço.

apud R.

Angel Oliveros

Angel Oliveros
Perito da UNESCO

*A Prof. Lucia Manuella Ribeiro
27.8.66
c.c. J.P.S.*

DAH

Exmo. Sr.
Prof. Carlos Correa Mascaro
Diretor do INEP

*005
1001*

L. de:

A Escola foi funcional, no momento
por opor condições satisfatórias por
o estágio, por a falta de
professores para as atividades de
classe em número suficiente, deter-
minar a necessidade de supressão
de parte parte das
das atividades complementares.

Proprietário que a comissão seja
reterido, se ainda interessar, em
Culitris, quando possívelmente tais
deficiências poderão estar sanadas.

Res 26/8/66
Luís de Pinho,
Condeado de Alit.

Comunicado - Alit

30.8.66

C. J. P.

Responder que o interessado
degora a esta Capital, es-
tando a frequentar a Escola
Guatemala para observação
em outra área.

31.8.66

C. J. P.

DAM



CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO
CIDADE UNIVERSITÁRIA "ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA"
CAIXA POSTAL, 5031 END. TEL. "CENTROPESQUISAS"
SÃO PAULO - BRASIL



002474 25 AGO 66

PROTODCLO

Alice 29.8.66

E 416/05/66

São Paulo, 22 de agosto de 1966.-

Prezada Professôra

O Prof. Manuel Aristimuño Betancourt, Diretor da Escola - Normal "Alejandro Fuenmayor", Maracaibo, Venezuela, gostaria de aproveitar a semana de 29 de agosto a 2 de setembro para realizar um estágio na Escola - "Guatemala", dependente do INEP.

Os interesses do Prof. Betancourt orientam-no para o problema da reprovação escolar e suas soluções.

Como sei que V.Sa. tem trabalhado brilhantemente neste campo e precisamente na Escola Guatemala, agradeceria muito se pudesse orientar e aconselhar o Prof. Betancourt durante sua estadia na Guanabara.

Aproveitando a oportunidade, reitero meus elevados protestos de consideração e apreço.

Angel Oliveros
Perito da UNESCO

Ilma. Sra.
Prof^a. Lúcia Marques Pinheiro
Técnico de Educação
MEC
INEP
Guanabara.

OPERAÇÃO-ESCOLA
REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Lúcia Marques Pinheiro

Coube ao INEP, pelo decreto que instituiu a Operação-Escola, a assistência aos Estados no que respeita à reformulação do ensino primário.

Parte, pois, o legislador da premissa de que a situação de nosso ensino não é satisfatória, o que ficou patenteado numa série de estudos já empreendidos pelos próprios Estados e por órgãos do MEC - em particular o SEEC e o INEP - que revelam a baixa produtividade do trabalho que vem sendo desenvolvido nesse setor.

O fim em vista é a melhoria da produtividade dos sistemas escolares.

A produtividade é função dos objetivos buscados e estes, na obra educativa, são, de um modo geral, melhor formação do educando como pessoa humana e como membro dos vários grupos sociais a que pertence (família, grupo de trabalho etc.) e maior adaptação às necessidades econômicas e sociais.

Melhor formação não envolve apenas instrução. Importa na integração de atitudes - de responsabilidade social, cooperação, planejamento, reflexão, iniciativa pelo bem comum. Envolve o desenvolvimento de interesses - por ler, estudar, pelo progresso do país. Inclui a aquisição de habilidades que são básicas no mundo atual; por exemplo, a de ler instruções e executá-las, usar o dicionário ou livros de consulta, estudar com eficiência. Sem elas, de pouco valerão os conhecimentos adquiridos, num mundo em transformação acelerada.

Como medir a produtividade da escola?

Devemos, antes de tudo, fixar-nos nas taxas de alunos bem ou mal sucedidos. Para 100 alunos no 1º ano primário temos, no 4º ano, 19 em média. Isso revela que no mínimo 4/5 dos alunos não estão seguindo normalmente através da Escola. Das crianças que se encontravam no 1º ano, em 1961, cerca de 80% haviam sido reprovadas ou se tinham evadido antes de chegar ao 4º ano (Anais da III Conferência Nacional de Educação, INEP-MEC, pág. 209). 50% das nossas crianças se encontram no 1º ano, algumas há 4 e mais anos. Examinando-se o grupo, já muito selecionado, que se encontra no 4º ano, vemos que levou em média 5 anos para alcançar esse ano escolar. O gasto que estamos fazendo por aluno bem sucedido é de cerca de duas vezes e meia o gasto por aluno. Não podemos esquecer, como educadores, os efeitos da evasão e da reprovação no desenvolvimento de atitudes de insegurança, frustração, rebeldia.

Consideremos em particular o grupo dos alunos mal sucedidos na escola. Em grande parte, eles se classificam no que os estudiosos da produtividade denominam perda, que é representada pelos candidatos ao analfabetismo de retôrno, fenômeno que, segundo estudos da UNESCO, ameaça aqueles que não realizaram pelo menos 3 anos de estudo eficiente (não 3 anos repetindo o 1º ano). Pelo Censo em 1964, cerca de 36% das crianças de 11 anos que se achavam na escola estavam no 1º ano. As taxas para 12, 13 e 14 anos eram de respectivamente - 29, 24 e 20% (Anais da II Conferência Nacional de Educação, INEP-MEC, pág. 201). Essas crianças, geralmente providas das classes desfavorecidas e que provavelmente serão retiradas da escola logo que aprendam a ler, são candidatas ao analfabetismo de retôrno. O mesmo ocorre com 20% das crianças de 12 anos, 17% das de 13 e 14% das de 14, que se encontram no 2º ano.

Além das perdas, temos ainda o sub-aproveitamento representado pela reprovação e pela evasão e, ainda, pelos produtos não preparados para a vida. Resta acrescentar que, como consequência dessa ineficiência, 30% das crianças não conseguem ingressar na escola. São vítimas de uma discriminação, involuntária embora, de um tratamento incompatível com o regime democrático. E não são elas, apenas, as prejudicadas, mas todo o país, uma vez que se trata de população do mais baixo nível cultural e econômico, que tende a se marginalizar, a se desajustar socialmente, a depender da sociedade para subsistir.

Esses sintomas não são percebidos em toda a sua gravidade e não vêm sendo objeto de um planejamento seguro para sua melhoria, a nosso ver por falta de controle do que vem ocorrendo.

Um dos índices da produtividade da escola primária está, por exemplo, na relação entre aprovados no 4º ano e alunos de 1º ano.

Num sistema eficiente, essa proporção é de, pelo menos, 90%. No Brasil há unidades em que alcança apenas 9%, e, em média, não chega a 20%. O Brasil se classifica, nesse aspecto, no que se chama um índice catastrófico, um dos mais baixos do mundo.

Não será possível obtermos os resultados alcançados pelos países desenvolvidos enquanto não melhorarmos as condições básicas em que se processa nosso trabalho educativo.

Comparando os nossos programas e livros didáticos com os daqueles países, vemos que nossas exigências são muito superiores. Pedimos no 1º ano o que eles prevêem para o 2º; exigimos no 4º (quando nossos alunos tiveram tempo de estudo equivalente a 2 anos daqueles países) o que eles exigem no 6º.

Quando os programas são reformulados, passam geralmente a pedir mais, levando em conta apenas a experiência de uma comissão de elite, com as crianças mais capazes. Dosar melhor os programas torna-se impossível nas condições atuais, pois ainda não chegamos à fase de elaboração de programas experimentais. Os que são apresentados com esse caráter não partem de experiências válidas, com grupos diferentes de crianças, nem são acompanhados em seus efeitos e devidamente reformulados em consequência.

As provas de promoção são outro fator de entrave no sistema. Quando entregues a órgãos centrais são em geral exigentes em demasia; se entregues ao professor medem, com frequência, conhecimentos sem importância ou fora do nível de compreensão das crianças.

Tudo isso está a revelar uma falha básica — a do próprio conceito de escola primária. A Escola Primária não pode mais ser encarada primordialmente como um grau de ensino destinado a levar todos os alunos a atingirem um resultado idêntico, fixado pela escola média. Essa idéia errônea vem comprometendo até mesmo o esforço de algumas escolas primárias renovadas. A escola média — cuja didática é ainda mais atrasada que a da primária — exige no concurso de admissão noções puramente memorizadas, exceções, dificuldades especiais. Raramente mede, por exemplo, a capacidade de redigir, porque isto cria dificuldade aos examinadores. Em Português pede principalmente noções de gramática que os países mais avançados só ensinam nos cursos médios. Em Matemática ainda está presa a problemas do século passado, falsos problemas, impossíveis de ocorrer (como o do

indivíduo que sabe que há, num galinheiro, galinhas e coelhos, contou os pés de todos, sabe qual a soma deles e a diferença, mas não pode identificar os pés de galinhas e de coelhos).

Nos estados que não exigem o certificado do curso primário para ingresso no médio a situação se agrava - inúmeras crianças desde o 2º ano primário se dirigem aos "cursinhos de admissão" que realizam simples admissão para os exames; abandonam ou colocam em segundo plano a escola primária. Essas crianças vão engrossar o contingente dos repetentes de 1º e 2º séries do ensino médio, mais numerosos do que os do ensino primário.

O certificado de curso primário do Estado, que deveria, pela LDE, ser documento necessário e, conforme parecer do CFE, suficiente para ingresso no ensino médio é aviltado pelo próprio Estado, que não o reconhece como válido sequer para ingresso nas escolas médias públicas.

Qual o erro básico cometido? É que estamos com um conceito de educação primária de séculos passados. A escola primária não é essencialmente, repetimos, um grau de ensino, com uma tarefa marcada em termos de instrução. Ela é a escola para a infância. Deve atender a todas as crianças e dar a cada uma aquilo que sua capacidade permitir, conforme o princípio de igualdade de oportunidades, básico na democracia.

Todos devem ter oportunidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades e como estas são diversas o ensino não pode ser igual para todos. Todos têm, ainda, direito às condições essenciais para o próprio desenvolvimento, condições essas que não podem ser desrespeitadas: por exemplo, direito a uma carga horária suficiente para permitir um rendimento razoável, direito a um professor que domine a sua tarefa. Quando submetemos crianças a iguais programas e exames e damos a umas 4h 30 de aula e a outras 3, estamos cometendo uma injustiça social para com as últimas, principalmente se essas crianças não encontram nos pais capacidade para ajudá-las em casa, propiciando-lhes o que falta na escola.

Se a educação é processo que se dá no indivíduo, se os indivíduos são diferentes e se a democracia é justamente baseada no aproveitamento das diferenças individuais e no aperfeiçoamento do indivíduo até onde sua capacidade o permita, a primeira condição para uma organização escolar eficiente é ser flexível.

Na situação atual, mais de 80% dos alunos (taxa que engloba as crianças de inteligência média, isto é, normal) repete o ano ou se evade e apenas 16% seguem o curso normalmente, isto é, conseguem realizar no tempo previsto o que se exige de todos. Ora, esses 16% correspondem exatamente à proporção dos alunos de inteligência superior. É, pois, claro que, nas condições atuais do ensino e de acordo com as exigências feitas, só um grupo muito selecionado está vencendo o que é exigido de todos. A barreira de passagem de 1º ao 2º ano primário é maior que a da entrada no curso médio e no ensino superior, onde há limite de vagas.

Esses índices esclarecem a maneira deficiente como as crianças são atendidas, a falta de adequação entre, de um lado, o que é exigido e as condições oferecidas e, de outro, as possibilidades das crianças.

Se compararmos a distribuição dos alunos pelas séries escolares na escola primária em 1958 e em 1965, vemos que não houve nenhum progresso; a situação é de completo imobilismo. Aumentou, sem dúvida, o contingente de crianças recebidas pela escola, e de maneira bastante significativa - o que revela o esforço que as administrações vêm despendendo - mas em

nada melhorou a forma de atendimento das crianças. A perda do que foi despendido, em valores absolutos, aumentou, pois, na mesma proporção em que cresceu a matrícula.

Que fatores principais são responsáveis por esse estado de cousas?

Em primeiro lugar, faltam as condições básicas para que o trabalho se possa realizar com eficiência - condições de tempo e de espaço. São comuns as salas superlotadas e o tempo de que se dispõe para o curso primário é absolutamente insuficiente (Vide III Conferência Nacional de Educação, INEP-MEC - pág. 217).

Com escolas de dois turnos e 4h 30 de aula diária ou com 22 horas semanais, temos pouco mais de 3.000 horas de aula para 4 anos de curso. Isso corresponde a 3 anos de curso nos Estados Unidos, entre 2 e 3 na França, Inglaterra, Suíça e Suécia, que oferecem para o curso primário o dobro do tempo que o Brasil está propiciando.

Nas escolas de 3 turnos - tão comuns - a situação é mais grave: 4 anos de curso no Brasil correspondem, em carga horária, a menos de 2 anos na Suíça e a pouco mais de 2 anos nos demais países citados.

Comparando-se o preparo de nossos professores - quase a meta-de leigos e os formados preparados muitas vezes em escolas normais que não contam sequer com classes de demonstração - com o dos professores dos países citados - preparados em nível universitário - parece clara a conclusão de que há muito a fazer para melhorar a situação.

Que soluções vêm sendo tentadas? A mais comum é a mudança do sistema de promoção para a chamada "promoção automática". Nos estados em que foi efetivada, não resultou em maior flexibilidade. Comparando 3 capitais em que foi instituído o sistema (Recife, Guanabara e Porto Alegre) com 3, equivalentes, em que não houve essa mudança (Belo Horizonte, São Paulo e Salvador) verificamos que o tempo médio que os alunos levam para chegar ao 2º e ao 4º ano é praticamente equivalente num e noutro caso.

Nos sistemas que tentam tornar-se mais flexíveis, não raro se recai em medidas como a constituição de turmas de tipo especial para as crianças que não avançam normalmente. Essas turmas, que deveriam ser em pequena proporção (no máximo 20%), constituem a maioria, a atestar a falência da medida tentada.

Tem faltado às administrações um controle dos resultados das medidas tomadas e muitas de nossas reformas de sistemas de promoção e de programas - embora bem intencionadas - têm levado, às vezes, a agravar a situação, sem que os administradores se apercebam do fato.

Um dos grandes objetivos da Operação-Escola é implantar a mentalidade do controle do que está ocorrendo e da análise dos fatores que estão influenciando para melhorar ou piorar a situação.

Uma das medidas, por exemplo, que foi adotada por alguns Estados e se foi alastrando a ponto de atingir a metade do país está agravando de muito a situação, sem que o fato tenha sido percebido, na maioria dos casos. Trata-se de divisão da 1ª série em 2 ou 3 anos escolares. Os Estados que a adotaram baixaram sua produtividade a menos da metade porque, além de criar problemas para o professor, que recebe alunos com preparação muito diversa e abandona o que já foi obtido, reiniciando o trabalho, tem efeito sugestivo no sentido de reduzir o ritmo das atividades. Num Estado que acompanhamos de perto, a promoção do 1º ao 2º ano caiu de 56 para 10%.

Será, então, medida negativa a mudança do sistema de promoção? Claro que não, mas ela precisa ser precedida de preparo do professor e ir de par com mudanças de programas e de exigências feitas, sem o que se converte em medida inócua ou contraproducente.

Com o objetivo de prestar assistência técnica e oferecer subsídios aos Estados que a desejem, vem o INEP estudando a articulação da escola primária com a média, o planejamento da Escola Integrada para atender ao período de esclaridade obrigatória, os sistemas de ensino primário de nove países dos mais desenvolvidos e em particular os programas de ensino desses países.

Iniciou, também, um levantamento da situação do 1º ano, no qual está o maior contingente de alunos da Escola Primária, e que vem oferecendo um mínimo de retribuição, pois de um grupo em que cerca de 50% já são repetentes mais de 40% ainda são reprovados. Isso significa que 50% dos gastos do ensino primário são feitos com a 1ª série e cerca de 25% são perdidos.

O fato é especialmente grave, pois todos os países desenvolvidos conseguem alfabetizar pelo menos 90% das crianças em um ano.

O levantamento referido dirá quais as dificuldades das crianças e que fatores estão levando ao fracasso. O INEP apresentará aos Estados os resultados do levantamento para que possam orientar seu trabalho de assistência ao 1º ano.

Oportunidades de aperfeiçoamento do pessoal serão igualmente postas à disposição das Secretarias de Educação, pois precisarão ser constituídos staffs devidamente preparados e será indispensável que o trabalho al cance o professor. A maioria das reformas fracassa por não atingir o mestre em classe, que é quem de fato dirige a obra educativa. Podemos ajudar o professor, criando condições favoráveis a seu trabalho - con condições de preparo, de estímulo, de segurança financeira. Podemos dificul tar o trabalho do professor ou levá-lo ao fracasso, se o tempo de aula for insuficiente, houver falta de equipamento e material, programas excessivos etc.

O êxito ou fracasso da Operação-Escola, em cada unidade da Federação, ficará patente na avaliação que será realizada e que dirá, em cada caso, da eficiência ou não das medidas tomadas.

A experiência que vimos realizando na Escola Experimental da Guanabara, e, agora, em 5 escolas de população favelada daquele Estado e de mais 5 Estados da Federação nos está inclinando a concluir, por exemplo, que os fatores referidos, em especial os métodos e recursos do ensino, têm grande influência na promoção e que a assistência médica adequada será talvez outro fator decisivo para a melhoria da situação do 1º ano.

Constitui ponto pacífico que se torna necessário um melhor aproveitamento das verbas aplicadas em educação e que isto somente será possível se melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas em geral e em cada classe em particular.

Precisamos acompanhar o que ocorre - verificar o que vem prejudicando o trabalho e o que favorece - para orientar nossos esforços no sentido de tornar a escola mais produtiva e liberar, em consequência, verbas para atingir as crianças que se acham fora da escola e para assistir con dignamente às que nela ingressam, uma vez que será injusto trazer mais crianças para a escola para submetê-las a um fracasso certo.

Educação, em certos aspectos, se assemelha a saúde. Assim como não seria desejável trazer mais doentes do que os que os hospitais comportam, fixando um prazo de permanência insuficiente ou dividindo as doses dos remédios abaixo do que permitiria a cura a fim de atingir um maior número, também não poderíamos trazer crianças para a escola para atendê-las, na expressão feliz de nosso Secretário Geral, de maneira indigna. Por isso a Operação-Escola se preocupa em colocar mais crianças na escola, sem perder de vista os aspectos qualitativos.

Não nos esqueçamos de que as crianças que estão fora da escola não são as de classe média ou de famílias especialmente interessadas em educação. São os filhos de pais analfabetos, as crianças dos lares mais humildes, de condições de saúde mais precárias e que, sem escola ou com uma escola insuficiente, são candidatas à marginalização.

Nossa responsabilidade é imensa, mas sei que os Senhores estão à altura de enfrentar os problemas existentes, concorrendo, assim, de maneira decisiva, para a tarefa do desenvolvimento nacional.

Rio, Outubro de 1968.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

OPERAÇÃO-ESCOLA

Subsídios para uma Reformulação do Ensino Primário Brasileiro

Grupo de trabalho:

Lúcia Marques Pinheiro

Mise Figueira

Norma Cunha Csório

Setembro de 1968

OPERAÇÃO - ESCOLA

META GERAL - Elevação do nível de atendimento do ensino primário brasileiro, com a expansão quantitativa dos sistemas escolares e o aumento de produtividade do ensino primário.

I. Aplicação do conceito de produtividade à educação

A produtividade em educação permite que esta se torne fator ponderável para o desenvolvimento econômico e social do país, proporcionando aos educandos uma formação desejável, tendo em vista os objetivos sociais, políticos e econômicos nacionais.

A formação adequada, que vá sendo oferecida aos indivíduos, permitirá que eles tenham melhores condições de satisfazer suas necessidades e aspirações pessoais, colocadas num nível mais alto.

O aumento da produtividade em educação se traduz por um fluxo mais rápido das crianças escolarizadas, a par da formação, pela escola, de produtos de melhor nível de qualidade, em termos dos objetivos amplos da educação e mais adequados às necessidades sociais e econômicas.

II. Produtividade atual do ensino primário brasileiro

O nosso ensino primário apresenta condições baixíssimas de produtividade. Assim: cerca de 1/3 das crianças em idade escolar não freqüenta a escola; o índice de evasão é de, no mínimo, 34%; cerca de 50% dos alunos de nível primário estão na 1.ª série escolar; o custo do aluno aprovado corresponde de duas vezes e meia, em média, o custo do aluno-ano.

III. Causas da baixa produtividade do ensino primário

Tais causas são múltiplas e complexas e, entre elas, destacamos:

- . os currículos e programas de curso primário são extensos, mal dosados, não levando em conta as condições da criança e a carga horária disponível
- . os sistemas de promoção exigem padrões demasiado elevados
- . os professores, de um modo geral, não têm preparo conveniente
- . o curso primário é de duração insuficiente na maioria dos Estados
- . a carga horária é absolutamente insatisfatória.

IV. Soluções propostas

A - Considerações preliminares

Vivemos numa sociedade democrática e um dos princípios básicos desse regime é o da igualdade de oportunidades para todos, de forma que cada indivíduo tenha a possibilidade de se desenvolver ao máximo, dentro de suas capacidades.

Sendo os indivíduos diferentes uns dos outros, não é possível fixar uma quota de conhecimentos a serem dominados indistintamente por todos os alunos, sem levar em conta as variações de inteligência, aptidão, interesses, necessidades.

Assim, a primeira condição de um sistema democrático de ensino é ser flexível, principalmente em relação a programas e métodos.

Nossos programas são geralmente únicos, por série escolar, em cada Unidade da Federação. São, além disso, ambiciosos: pedem na 1ª série o que países mais adiantados pedem na 2ª série, na 4ª o que é pedido na 6ª e assim por diante(1), devendo ser lembrado o fato de que a nossa carga horária é inferior à daqueles países.

Assim, a maioria dos sistemas escolares brasileiros ainda se limita a 4 anos e, devido à nossa pequena carga horária, êsses 4 anos de estudo, numa escola de 4 horas diárias de aula e 22 semanais, correspondem a:

3,1 anos nos Estados Unidos
2,8 anos na França
2,6 anos na Inglaterra
2,8 anos na URSS
2,7 anos na Suécia
2,4 anos na Suíça

Quatro anos numa escola primária de 3 horas diárias de aulas e 17 semanais correspondem a:

2,5 anos nos Estados Unidos
2,3 anos na França
2,1 anos na Inglaterra
2,3 anos na URSS
2,2 anos na Suécia
1,9 anos na Suíça

As provas não medem o essencial e são demasiado exigentes, detendo-se em minúcias inúteis.

Essas condições destroem a flexibilidade da educação que é oferecida a nossos alunos, dando como resultado que a proporção entre os que cursam o 4º ano e os alunos de 1º seja, em média, de 16%, quando deveria ser de mais de 80% (100% - taxa de aumento da população escolar em 4 anos) (2). Levando em conta que apenas 16% das crianças têm inteligência abaixo da média (3), se mais do que essa percentagem é reprovada ou considerada deficiente e necessitando de recuperação, o ensino não está sendo adaptado às condições das crianças, nem atendendo às diferenças individuais.

Pelo exposto, verifica-se que é urgente e inadiável uma reformulação do ensino primário. Considerando as deficiências técnicas dêsse ensino, julgamos que as soluções propostas devem basear-se nas condições existentes, para elevá-las gradual e controladamente.

(1) V. "Serão adequados os programas brasileiros de curso primário?" trabalho apresentado pelo INEP na III Conferência Nacional de Educação.

(2) Essa taxa foi, para o período 1962-1965, de 18%.

(3) O esperado seria que apenas êsses 16% não concluíssem os 4 anos de curso primário em 4 anos, mas acontece justamente o contrário: 84% não concluem o curso em 4 anos, o que é conseguido apenas pelos 16% mais bem dotados.

B.- Providências desejáveis

1 - Reforma de programas no sentido de se adaptarem às condições das crianças; proposição de programas diversificados para atenderem às diferenças individuais. Estudo Experimental desses programas.

2 - Mudança das provas no sentido de que meçam o essencial e atendam ao desenvolvimento psicológico da criança em cada etapa escolar.

3 - Abolição do regime que prevê a realização da 1ª série em mais de um ano letivo (1), o que leva à baixa de produtividade da escola (V. quadros 1 e 2).

4 - Mudança da mentalidade do professor para que aceite as modificações, integrando-se à Operação-Escola.

5 - Incentivo ao professor, premiando-o pelo aumento da produtividade, inclusive com estímulos financeiros.

6 - Organização de turmas por idade dentro da série escolar. Adotando como primeiro critério a série e como segundo a idade, encaminhamento para um mais adequado sistema de promoção.

7 - Promoção mais flexível.

É importante a seqüência em que tais medidas sejam tomadas. A mudança do sistema de promoção, por exemplo, deve ser precedida da reformulação de currículos, programas e provas e do preparo do professor, pois, do contrário, não atingirá os objetivos a que se propõe. Estudos realizados sobre os resultados obtidos em Estados que mudaram seu sistema de promoção sem aqueles cuidados prévios revelaram que o tempo médio que as crianças levaram para chegar à 4ª série foi o mesmo despendido pelos alunos de outros Estados não sujeitos à promoção flexível; não se verificou, pois, o avanço ou o fluxo mais rápido das crianças através dos níveis de ensino, que é um dos objetivos desse tipo de promoção.

As medidas propostas, que devem ser adotadas em cada Unidade da Federação, atendendo às condições que lhes são peculiares, contarão com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos nos seguintes aspectos:

1 - preparo de líderes para instituir a reformulação do ensino e avaliar, a cada passo, os resultados obtidos

2 - apresentação de sugestões e auxílio prático na elaboração de currículos, programas (2) e provas e no preparo de pessoal

3 - realização de pesquisas a curto prazo sobre os pontos críticos a serem atacados nas várias medidas a serem tomadas

4 - apresentação de trabalhos e experiências já vividas nas escolas experimentais do INEP

5 - estudos sobre construções escolares - localização, adequação de condições, custos.

(1) Neste regime, os alunos são promovidos, por exemplo, de 1ª série preliminar para a "1ª série adiantada" e não para a 2ª série. O sistema leva o professor a retardar o processo de alfabetização dos alunos.

(2) O INEP está estudando programas de 9 países dos mais desenvolvidos do mundo, com vistas a colher sugestões para oferecer aos Estados.

V. Cronograma das atividades a serem desenvolvidas até dezembro de 1969

PERÍODO	ATIVIDADES
Setembro/Outubro 1968	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Preparo, pelo INEP, de uma prova-diagnóstico a ser aplicada a 10% dos alunos de 1º ano primário da rede escolar pública das capitais dos Estados e Territórios. O objetivo da prova é diagnosticar a situação atual do ensino no 1º ano, tendo em vista fixar a influência que os seguintes fatores estejam exercendo na aprendizagem e rendimento escolar: critérios de promoção, preparo do professor, mudança de professor durante o ano, carga horária, materiais de ensino. 2 - Preparo, ainda, de um questionário destinado aos diretores e outro aos professores das escolas da amostra.
De 1º/novembro a 15/dezembro de 1968	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Reunião de estudos com os Diretores dos Departamentos de Educação Primária Estaduais, com os Diretores das Divisões de Educação dos Territórios e respectivos assessôres para encaminhamento da reformulação do ensino primário. 2 - Aplicação, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação estaduais e das Divisões de Educação dos Territórios, da prova-diagnóstico do INEP. 3 - Remessa - pelas Secretarias de Educação estaduais e pelas Divisões de Educação dos Territórios - ao INEP do seguinte material: <ul style="list-style-type: none"> - questionários, devidamente completados, dos diretores e professores das escolas da amostra - listas de resultados, por turma da amostra, das provas-diagnóstico - listas de resultados - por turma da amostra - das provas de promoção a que os alunos tenham sido submetidos, com a indicação da promoção ou reprovação de cada aluno - modelo da prova de promoção aplicada no Estado ou Território e indicação do critério pelo qual os alunos foram promovidos ou reprovados.
2ª quinzena de dezembro de 1968 Janeiro de 1969	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Análise estatística dos resultados obtidos nos dois tipos de provas, com vistas a verificar a influência dos fatores já referidos. 2 - Interpretação desses resultados e conclusões a serem tiradas dos mesmos.
Fevereiro de 1969	<p>Considerando as conclusões da pesquisa feita e tomando como base o estudo que está sendo realizado pelo INEP sobre os sistemas de ensino de 9 países de avançado nível educacional, apresentação de sugestões que levem a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • critérios mais convenientes de promoção do 1º ao 2º ano • programas mais adequados de 1º e 2º ano • tipos de organização de turmas de 1º e 2º ano

Março de 1969 Julho de 1969	Duas reuniões anuais, de um mês cada uma, para preparar os <u>staffs</u> que irão orientar a reforma.
Em março e dezembro de 1969	Assistência técnica, fornecida pelo INEP, às cidades envolvidas na Operação-Escola, para acompanhamento, adequação e avaliação do trabalho.

O cronograma das atividades a serem desenvolvidas a partir de janeiro de 1970 será estabelecido posteriormente, em função das condições de cada uma das Unidades da Federação.

A reformulação a ser empreendida em 1969 atingirá os alunos de 1º e 2º anos, dos pontos de vista de: organização de turmas, adequação de programas e de critérios de promoção e orientação ao professor. Em 1970, deverá atingir, nos mesmos aspectos, os alunos de 3º e 4º anos.

Serão considerados, ainda, outros problemas: programas para a 5ª e 6ª séries primárias; programas para uma escola integrada de 8 anos; entrosamento entre os cursos primário e médio; levantamento das atividades de trabalho que podem ser exercidas por egressos do curso primário, mediante preparo em serviço, levando-se em conta as necessidades do mercado de trabalho.

Tal reformulação, desenvolvida ano a ano, considerando a situação de cada Estado, em caráter experimental, sujeita a avaliações periódicas, permitirá que, em pouco tempo, o ensino primário eleve a sua produtividade - os alunos serão atendidos adequadamente, aumentará o fluxo, diminuirão a repetência e a evasão e a escola formará produtos mais qualificados.

PRODUTIVIDADE (1) DA 1ª. SÉRIE
 NAS CAPITAIS DOS ESTADOS QUE SUBDIVIDEM A 1ª. SÉRIE EM 2 OU MAIS ANOS

QUADRO 1 a
 Evasão e aprovação sem promoção

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966	Diferença entre matrícula e expectativa de matrícula	Evadidos (2) e aprovados em tempo de 1º ano, não promovidos ao 2º ano
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano		
Manaus	13.023	761	13.784	7.827	5.957	43,21%
Recife	34.651	2.955	37.606	24.995	12.711	33,80%
Bom Vista	1.625	183	1.808	996	812	44,91%
Goiânia	12.967	1.560	14.527	7.850	6.677	45,95%
Teresina	10.133	1.073	11.211	5.396	5.815	51,87%
João Pessoa	5.486	759	6.245	4.113	2.132	34,13%
Belém	18.728	3.150	21.878	17.470	4.408	20,14%
Aracaju	4.520	803	5.323	3.658	1.670	31,34%
Natal	7.289	1.534	8.823	5.597	3.226	36,56%
Guanabara	44.548	53.282	97.830	75.587	22.243	22,73(3)
T O T A L	152.975	66.065	219.040	153.389	65.651	29,97%

NAS CAPITAIS DOS ESTADOS QUE NÃO SUBDIVIDEM A 1ª. SÉRIE

QUADRO 2 a
 Evasão

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966	Diferença entre matrícula e expectativa	Evasão
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano		
Niterói	10.415	533	10.948	9.600	1.348	12,31%
Curitiba	11.367	1.362	12.729	12.725	4	0,03%
Rio Branco	3.200	333	3.533	1.464	2.074	58,62%
São Luís	5.570	1.302	6.872	6.525	347	5,04%
Maceió	7.601	1.194	8.795	5.321	3.474	39,49%
Florianópolis	3.454	1.067	4.521	4.519	2	0,04%
Porto Alegre	16.574	3.773	20.347	20.197	150	0,73%
Brasília	7.182	2.577	9.759	9.521	238	2,43%
B. Horizonte	27.455	6.332	33.837	32.090	1.747	5,16%
Vitória	2.922	820	3.742	3.629	113	3,01%
Cuiabá	4.874	540	5.414	2.405	3.009	55,57%
São Paulo	112.661	34.362	147.023	152.329	5.306	3,63%
T O T A L	213.275	54.250	267.525	260.325	12.506(4)	6,67%

- (1) A produtividade é maior quando a taxa de evasão e reprovação é menor. Supondo que a taxa de evasão seja idêntica nos dois grupos de Estados, os do 2º grupo terão, em média, mais 24% de reprovações do que consta no Anuário.
- (2) Entre o final de 1965 e o início de 1966.
- (3) Cf. Anuário Estatístico de 1967, Fundação IBGE - Instituto Brasileiro de Estatística.
- (4) Neste total não foi incluído S. Paulo, tendo em vista que a matrícula foi maior que a expectativa, fenômeno que pode ser explicado pelo ingresso na escola de crianças já alfabetizadas e se dá no Estado de S. Paulo em geral.

QUADRO 3

Produtividade dos sistemas escolares das capitais brasileiras até a 4a. série primária (1).

ANO DE 1965

CAPITAIS DO BRASIL (sem subdivisão da 1a. série)	Total de alunos aprovados - 4a. série	Total de alunos da 1a. série (matrícula inicial)	Índice de produtividade (%)
Niterói	5.226	13.466	39
Curitiba	8.913	16.973	53
Rio Branco	517	5.463	9
São Luís	2.623	9.472	28
Maceió	2.338	13.144	18
Florianópolis	2.332	6.179	38
Porto Alegre	11.234	32.961	34
Brasília	3.184	13.136	24
Belo Horizonte	16.493	50.126	33
Vitória	1.613	6.320	26
Cuiabá	962	6.919	14
T O T A L	55.435	174.159	32

QUADRO 4

Produtividade dos sistemas escolares das capitais brasileiras até a 4a. série primária (2).

CAPITAIS DO BRASIL (com subdivisão da 1a. série)	Total de alunos aprovados - 4a. série	Total de alunos da 1a. série (matrícula inicial)	Índice de produtividade (%)
Manaus	3.051	17.521	17
Recife	11.044	41.553	27
Boa Vista	247	2.225	11
Goiânia	2.637	17.627	15
Teresina	1.657	17.311	10
João Pessoa	1.867	10.260	18
Belém	9.213	12.674	73
Aracajú	1.447	7.153	20
Natal	2.456	12.705	19
Guansbara	13.834	209.176	7 (3)
T O T A L	47.503	348.205	14

Observação: A produtividade foi calculada pelo índice $\frac{\text{Alunos aprovados na 4a. série}}{\text{Matrícula inicial na 1a. série}}$

(1) Estados que não subdividem a 1a. série

(2) Estados que subdividem a 1a. série

(3) Dados extraídos do Anuário Estatístico (1967), IBGE.

COMISSÃO DE PLANEJAMENTO DA "DIRETORIA"
DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL

Pela Constituição Brasileira cabem à União, no que diz respeito à educação nacional, as seguintes funções:

- a) estabelecer o plano nacional de educação (art. 8, XIV)
- b) legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII)

O art. 169 estabelece que "Os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União os dos territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais".

O parágrafo 1º do referido artigo fixa que "A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal".

Estabelece a LDB no seu artigo 13 que "a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais".

Essa cooperação com os Estados se fará sob a forma de convênios, conforme estabelece o artigo 95 da LDB, que reza "A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênios visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários".

Essa tendência à descentralização administrativa se tor na mais patente na Lei 200, que dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

O art. 6º da referida lei estabelece que "As atividades da Administração Federal obedecerão aos seguintes princípios fundamentais:

- I - Planejamento
- II - Coordenação
- III - Descentralização
- IV - Delegação de Competência
- V - Contrôlo

Parágrafo único. Quando ficar demonstrada a inviabilidade de celebração de convênio (alínea b do § 1º do art. 10) com os órgãos estaduais e municipais que exerçam atividades idênticas, os órgãos federais buscarão com eles coordenar-se, para evitar dispersão de esforços e de investimentos na mesma área geográfica".

O art. 10 da mesma lei insiste nessa descentralização, fixando na sua parte final:

"Reservados os casos de manifesta impraticabilidade ou inconveniência, a execução de programas federais de caráter nitidamente local deverá ser delegado, no todo ou em parte, mediante convênio, aos órgãos estaduais ou municipais incumbidos de serviços correspondentes".

A União aparece com um papel normativo e de controle quando a referida lei estabelece:

Art. 10, 6º - "Os órgãos federais responsáveis pelos programas conservarão a autoridade normativa e exercerão controle e fiscalização indispensáveis sobre a execução local, condicionando-se a liberação dos recursos ao fiel cumprimento dos programas e convênios".

Ainda o art. 11 da referida lei insiste na descentralização e nas razões que a tornam imprescindível:

"A delegação de competência será utilizada como instrumento de descentralização administrativa, com o objetivo de assegurar maior rapidez e objetividade às decisões, situando-as na proximidade dos fatos, pessoas ou problemas a atender".

O Sr. Ministro do Planejamento, apresentando aos Secretários Gerais dos diversos Ministérios as diretrizes para a reforma administrativa - já por ele ventilada em Conferência realizada no Curso de Atividades Brasileiras do IPES - acentuou que esta não constitui apenas um problema técnico. Eis algumas das afirmações:

ções contidas na referida Conferência que nos parecem de importância para o encaminhamento do problema:

"Em nossa opinião, a reforma administrativa não é, basicamente, um problema de técnica de organização. É muito mais do que isto. É um problema de política ou de filosofia de administração. Antes de nos lançarmos a definir uma nova estrutura de organização, um novo organograma, temos que definir a nossa concepção de administração pública e a maneira por que entendemos que ela deve funcionar".

"Uma nova estrutura, um outro organograma, não é capaz, por si só, de operar nenhuma reforma. Isto por que não é causa, mas efeito de uma reforma que precisa ser realizada. A última coisa do que se deve cuidar é da estrutura. É preciso, portanto, remontar às causas, isto é, às razões que disseram com que a Administração Federal chegasse ao ponto em que se encontra".

"... a centralização é a causa principal do nosso subdesenvolvimento político e administrativo, que na realidade é o elemento condicionador e estragulador do desenvolvimento econômico e social".

"Em qualquer organização mais ou menos complexa existem dois níveis: o de Direção Geral e o de Execução.

O primeiro presume-se que deva ser normativo, de orientação, fixador de critérios".

Desejamos acentuar que, no caso em pauta, essa direção geral mencionada acima está em grande parte no âmbito dos Estados, pois a ação da União é apenas supletiva.

A respeito do problema da execução, observa o Ministro:

"A mania da execução direta é outra causa do emperramento administrativo. O Governo sofre, no Brasil, da doença da execução direta".

"A grande função do Governo não é executar. É decidir e promover a execução, contratando, custeando, financiando a execução do que pretende!"

"Adotado o princípio, a estrutura da Administração poderá aos poucos ser substancialmente alterada e sim-

plificada, substituindo-se uma estrutura pesada, de execução, por uma estrutura muito mais leve de supervisão, contratação e fiscalização".

"É mais importante e mais acertado, portanto, começar a Reforma Administrativa por uma lei de princípios do que por uma lei de estrutura, já que esta é e deve ser uma decorrência daqueles!"

"Operou-se no Brasil uma tremenda centralização da União Federal em detrimento dos governos locais. Esta centralização também é responsável pela ineficiência e pelo descrédito da Administração Federal..

É no nível dos Estados e dos Municípios que ocorrem os fatos a que a Administração Federal tem de atender; não é nos gabinetes, em Brasília ou no Rio!"

Retratando a situação atual revela o conferencista:

"... os pequenos problemas que afetam a vida diária do cidadão, no vasto território nacional, não são resolvidos pela autoridade próxima, aquela que pode dar não só a solução mais rápida como a mais adequada, peculiar ao caso. Estão sujeitos à ineficiente, demorada e padronizada administração desse enorme monstro centralizado que é a Administração Federal, que não tem a vivência local nem se sente premido pela proximidade do problema!"

Para atenuar em parte essa situação é necessário proclamar o princípio de que toda vez que existe órgão estadual ou municipal aparelhado para executar determinada atividade ou serviço, o Governo Federal, em vez de intrometer-se na execução, deve celebrar convênio com os Governos locais (ou contrato com a órbita privada, se for o caso)".

Os riscos da descentralização podem ser muitos, mas é sempre melhor corrê-los, do que permanecer no que aí está, que é a paralização do serviço público.

O recurso ao convênio, por outro lado, corrigirá em parte a injusta distribuição de rendas existente entre o Governo Federal e os Governos locais, que não têm recursos para nada. Seria uma maneira direta de corri-

gir aquilo que a rigor teria que ser feito mediante alteração da Constituição?

O setor de educação é, nesse particular, considerado pelo Ministro do Planejamento como devendo servir de modelo:

"A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, já adota a filosofia que venho defendendo. O Governo Federal transfere verbas aos Estados e os Estados cuidam do ensino".

Examinando assim o aspecto legal e de diretrizes gerais do Governo, através de seu porta-voz mais autorizado na matéria, que deveremos concluir com respeito à tarefa que nos foi afeta?

Não caberia no MEC uma Diretoria do Ensino Primário com função de direção do ensino (o que talvez contra-indique a própria denominação de diretoria) (1), nem mesmo de atuação sobre os Estados no que toca à direção dos sistemas escolares. Essa diretoria já prevista em lei, foi extinta por ter sido considerada inconstitucional.

A ação do MEC no que diz respeito ao ensino primário deveria ter por objetivo principal estabelecer a necessária coordenação para que sejam atingidos os objetivos do PNE, podendo controlar os planos de aplicação dos recursos federais e mesmo reduzir os recursos atribuídos aos Estados que tomam medidas contrárias ao que estabelece o referido Plano.

Não caberia no MEC uma Diretoria do Ensino Primário com função de direção do ensino (o que talvez contra-indique a própria denominação de "diretoria") nem mesmo com o encargo de atuar sobre os Estados no que toca à direção dos sistemas escolares. Essa diretoria, já prevista em lei, foi extinta por ter sido considerada inconstitucional.

A ação do MEC no que diz respeito ao ensino primário deverá ter por objetivo principal estabelecer a necessária coordenação para que sejam atingidos os objetivos do PNE, podendo controlar os planos de aplicação dos recursos federais e, mesmo, reduzir os recursos atribuídos aos Estados que tomam medidas contrárias ao que estabelece o referido Plano.

(1) Aliás o art. 24 da Lei 200 se refere a "departamentos".

Devendo a ação do MEC ter sentido apenas normativo, em grandes linhas, e principalmente propulsor, será essencial que as medidas que tomar tenham cunho objetivo, fundamentação precisa, sempre em vista consecução das metas gerais previstas para a educação brasileira.

Uma das funções básicas do que denominaríamos - atendendo ao que estabelece o artigo 24 da Lei da Reforma Administrativa - de Departamento, encarregado de problemas do ensino primário, seria pois a de fixar critérios para a distribuição, em cada ano, das verbas destinadas ao ensino primário.

Para isso teria de fazer estudos básicos sobre as metas do PNE que constituiriam objetivos preferenciais a realizar no exercício e da importância relativa que lhes seria atribuída, e determinar índices pelos quais o esforço de cada Estado no ano anterior fôsse apreciado e valorizado, para efeito de percepção de novos recursos, tendo-se em vista igualmente o plano por eles apresentado para o novo ano.

Essa função se completaria pela análise dos planos de educação apresentados pelos Estados e do modo pelo qual tivessem aplicado os recursos federais recebidos.

Importantíssima, essencial mesmo, seria a função de velar pela coordenação entre planos estaduais e municipais e para que a ação no nível dos municípios não venha a anular todo esforço estadual e federal, tal como vem ocorrendo em certos setores - como o do professorado leigo. Nessa área, ao passo que o Governo Federal e os Estados se empenham na preparação dos professores leigos, os municípios nomeiam novos leigos, na proporção de 10.000 por ano em média, número que não chega a corresponder ao dos que são atingidos pela supervisão - não dizemos são preparados, porque essa não é tarefa para 1 ano.

Caberiam, ligadas a esta, mais duas funções básicas ao Departamento de Educação Primária.

A 1ª seria a de auxiliar os Estados que disto necessitassem na preparação de pessoal para o ensino primário e em seu aperfeiçoamento.

O Departamento que tratar do ensino primário deve ocupar-se igualmente do ensino normal, problema específico de formação profissional, mal colocado dentro das escolas médias. Uma das grandes causas das deficiências encontradas na escola primária-

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ria reside justamente na falta de entrosamento entre a escola primária e os cursos de formação do magistério. Tal entrosamento permitiria que falhas encontradas no trabalho dos professores pudessem ser supridas por intermédio, de uma formação mais adequada a ser fornecida nos referidos cursos.

Caberiam, pois, em caráter supletivo, a essa Diretoria funções relativas a formação e aperfeiçoamento de pessoal para o ensino a serem executadas principalmente sob a forma de convênios. Conviria haver o máximo cuidado na formulação dos planos a serem cumpridos por intermédio desses convênios para que se estabelecessem condições - quanto a objetivos, qualificação do corpo docente, duração, critérios de seleção e avaliação - de modo a que sua execução trouxesse real elevação do nível técnico do magistério.

Essa atuação se poderia exercer nos seguintes campos:

- Recuperação do professor leigo, principalmente por meio de orientação em serviço.
- Formação de professores especializados em Artes Industriais e Educação de Excepcionais.
- Formação de professores-supervisores para atuar sobre os leigos.
- Aperfeiçoamento de diretores de escola primária

A outra função a ser atribuída ao Departamento de Educação Primária se situa na área do controle. Um dos defeitos brasileiros, incompatível com a nova mentalidade do planejamento e a compreensão da educação como investimento, é a de falta de apreciação segura do que foi feito, para revisão ou prosseguimento dos planos.

Deveria o novo Departamento - como qualquer órgão esclarecido de administração - exercer funções de controle de todos os trabalhos que executar. Não se trata apenas de controle financeiro ou de verificação de probidade no uso dos recursos públicos; trata-se essencialmente do controle de eficiência.

A eficácia do Departamento em relação à melhoria do ensino no primário e normal teria de ser apreciada em seus vários aspectos: por exemplo - redução do regime de 3 turnos, aumento do número de salas de aula, redução do número de leigos, aumento do número de diplomandos que exercem o magistério, melhor localização das novas escolas primárias e normais, dos estabelecimentos de formação do magistério primário, transformação em ginásios comuns das esco-

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

las normais que se vêm utilizando dessa prerrogativa para escapar à fiscalização e formam apenas um número reduzido de professores dispostos a exercer a profissão etc.

Por outro lado, o esforço no setor de cursos terá de ser verificado em seus efeitos práticos.

Assim, por exemplo, temos há cerca de 5 anos um serviço de supervisão funcionando com direção entusiástica e dinâmica e pessoal com um ano de preparação, o que representa um mínimo, mas já é uma preparação significativa, e, no entanto, não se tem uma medida do resultado desse trabalho. Os índices da reprovação e evasão, a seletividade do ensino primário continuam idênticos. Por outro lado, o número de leigos nomeados cada ano orça por 10.000 anuais, numa tendência constante de aumento.

(Que melhoria trouxe precisamente esse serviço - não em termos de número de professores atingidos em cursos ou pela supervisão em serviço - mas em termos de eficiência maior da escola primária nas áreas por êle atingidas?

Suponhamos que se verifique que essa eficiência maior não aparece de maneira clara nos índices de promoção e evasão, por exemplo. Que julgar? Até que ponto seria preciso melhorar o serviço ou a formação do supervisor - se foi o caso para justificar os gastos feitos e até que ponto - o que precisa ser modificado são outras condições, como programas e provas? Nos trabalhos que apresentamos à 3ª Conferência Nacional de Educação ficou patente que com uma carga horária de 3 ou 4 horas pretendemos, em 4 anos, realizar o que países mais avançados pedem ao fim de 5 ou 6 anos de escolaridade.

As provas, mal planejadas, ambiciosas, desligadas da realidade e os altos padrões exigidos para a promoção (principalmente no 1º ano) completam o quadro lamentável do ensino primário brasileiro, por todos conhecido.

É possível, pois, que a medida isolada - assistência ao leigo - não chegue a refletir-se em melhoria perceptível, numericamente, de maneira como é apreciado o rendimento do ensino no primário, mas só um controle dos resultados do trabalho realizado permitiria sabê-lo.

Poderíamos, ao contrário, por meio desse controle, verificar que o aumento de eficiência foi apreciável e que o emprego de recursos nesse setor deve ser incentivado; não esqueça

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

mos que, à medida que a criança progredir mais normalmente através dos anos primários poderemos colocar mais crianças na escola ou construir menos salas.

Os cursos realizados terão igualmente de ser avaliados, em seus efeitos sobre o sistema escolar: até que ponto o plano feito pôde ser executado: os cursos foram realizados pelo tipo de pessoal previsto em seu planejamento? Esse pessoal foi aproveitado nas funções para as quais se preparou? Os preparados pelo curso obtiveram melhor rendimento nos aspectos reputados de importância?

Com respeito aos CIM caberia apreciar o seguinte:

- a) foram seus professores devidamente recrutados e preparados?
- b) a distribuição de vagas se faz de acordo com a necessidade dos municípios a que deve atender o Centro? levou em conta o plano de novas construções escolares?
- c) a seleção dos alunos se fez no sentido de verificar conhecimento em profundidade do programa do ensino primário e qualidades pessoais e de radicação do município?
- d) Foi realizada a devida difusão sobre o programa dos CIM dos municípios a que devem atender, de modo a interessar o pessoal mais capaz e de nível mais alto de preparação do local?
- f) Fôr assegurada a prática supervisionada de um ano, após o curso? etc.

O seguimento dos que se beneficiaram com oportunidades de aperfeiçoamento torna-se, assim essencial e o seu aproveitamento, pelos Secretários de educação estaduais deve constituir elemento importante na apreciação de seu esforço educacional.

Essa função de avaliação, que atribuímos a um setor do Departamento de Educação Primária poderia evidentemente ser exercida pelos próprios serviços a cujo programa se referisse, mas nos parece vantagem destinar-lhe pessoal especial, tendo em vista que a avaliação envolve técnicas específicas e, ainda, que os problemas dos outros dois setores serão tão amplos que, asoberbados pelos mesmos, haverá pouca probabilidade de que esse trabalho - que é essencial - venha realmente a efetuar-se. E, de fato, será essa a única maneira de o órgão progredir, de atuar de maneira equilibrada e proveitosa, utilizando as lições de sua própria experiência.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Os setores que propomos para constituírem o Departamento de Educação Primária são, pois, os seguintes:

1 - Coordenação ao PME, no que respeita ao ensino primário e normal.

2 - Setor de aperfeiçoamento de pessoal (convênios com os Estados).

3 - Setor de avaliação dos programas do Departamento.

No que diz respeito aos CIM:

4 - Caberia ainda no referido Departamento as funções relativas à Educação de adultos a ser executada por meio de Convênios.

Set/1967

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PARECER SOBRE O TRABALHO

USO INTENSIVO DO ESPAÇO ESCOLARDO SETOR DE EDUCAÇÃO E MÃO DE OBRA DO MINISTÉRIO
DO PLANEJAMENTO.

1. O trabalho se propõe a apresentar sugestões para melhor aproveitamento do espaço disponível nas escolas, em zonas em que há carência de oportunidades para realizar os cursos primário e médio.

2. Nota-se, antes de qualquer análise mais profunda, que não houve preocupação em fixar qual a magnitude do problema, isto é, quantas escolas estariam nos casos previstos, no ensino primário e no médio.

Os dados do Censo Escolar revelam que há 75.092 escolas de uma única sala no nível primário, das quais 21.355 são regidas por professores com curso primário incompleto e 34.862 por professores que completaram apenas a escola primária, o que dá um total de 56.217 professores sem preparo além do curso primário; representam eles, pois, a maioria do pessoal que aceita trabalhar nas regiões em que se encontram tais escolas, nas condições atuais de salário do professor.

Apenas os 18.875 professores restantes, que regem turmas em escolas de uma só sala, têm nível de instrução mais elevado.

Os professores de tais escolas encontram-se principalmente nas zonas rurais. Pelos dados do Censo Escolar, 65.572 escolas de um só professor estão na zona rural e apenas 9.520 na urbana.

3. Baseando-nos, ainda, nos dados fornecidos pelo Censo, constatamos que, nas escolas de uma única sala, a média de alunos nas classes que incluem crianças de mais de uma série escolar é a seguinte:

CLASSE COM ALUNOS DE	NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS	
	ZONA RURAL	ZONA URBANA
2 séries	27	29
3 séries	30	32
4 e mais séries	31	35

O trabalho que analisamos propõe divisão dessas turmas em 3 grupos e o planejamento do horário da escola de 8h às 10h10m.

4. Não está claro, no trabalho em causa, se o autor defende a idéia de que as classes a serem divididas em 3 grupos, em horários diversos, ficariam a cargo do mesmo professor ou se seriam contratados mais professores. É de supor-se que a última hipótese seja a propugnada pelo autor do trabalho, pois o mesmo professor não poderia lecionar 10h e 10m consecutivamente, sem tempo sequer para merenda, uma vez que, quando um dos grupos em que se propõe dividir seus alunos está merendando, o professor atende a outro grupo.

5. Não há no trabalho nenhuma previsão ou referência a custo de projeto; parece-nos que duplicar ou triplicar o número de professores para atender a grupos de até menos de 10 alunos, separados segundo seu nível de escolaridade, seria onerosíssimo. E, o que é mais grave, sem garantia de resultados compensadores, segundo os dados que passamos a expor.

6. Das 75.092 escolas de um só professor, 59.086 têm 3, 4 e mais séries e há apenas 53.737 professores de escolas de um só sala com curso primário completo ou com nível de instrução acima do primário. Mesmo levantando-se a hipótese de que esses professores com melhor instrução estivessem lecionando aquelas classes de 3 séries e mais, haveria, ainda, por ocasião da realização do Censo, 5.343 dessas classes regidas por professores que nem sequer haviam terminado o curso primário.

Se se resolvesse aumentar o número de professores, por se haver descoberto o número de classes, seriam eles, fatalmente, em sua maioria, leigos. Pelo Censo, o contingente de professores primários leigos era, em 1964, de 127.879 (44,1% do total de professores primários brasileiros). Esse número vem aumentando de cerca de 10.000 de ano para ano e, além disso, o maior número dos mestres a serem contratados destinam-se-ia, em forma já mencionamos, à zona rural, onde é maior a incidência desse tipo de professores. Pelo Censo Escolar, dos 161.996 professores normalistas apenas 28.399 exercem sua atividade na zona rural. Na região Norte apenas 209 professores normalistas tm

balham na zona referida, na Região Nordeste somente 1.459, na Região Centro-Oeste só 86.

Estaríamos, pois, obrigados a contratar pessoal incompetente para atender a alunos que, em muitos casos, já teriam alcançado o nível de preparo desses professores. Além disso, seria onerosíssimo recuperar os referidos professores e difícilimo alijá-los mais tarde do magistério.

7. Mesmo que os professores a serem contratados fôssem receber um salário baixíssimo, digamos NCr\$ 40,00 por mês, se fôssemos pagar a 3 professores para atenderem aos 3 grupos em que se desdobraria a classe única, haveria uma despesa relativamente avultada - da ordem de NCr\$ 960,00 por ano por escola - sem maior garantia de rentabilidade.

O objetivo visado pelo autor, que é o do aproveitamento do espaço disponível nas escolas, em zonas em que há carência de oportunidades para realizar os cursos primários e médios, exigiria como medida preliminar uma análise da situação local para fixar onde haveria conveniência em aplicá-la.

O Censo Escolar fornece a distribuição da população escolar por local de origem, a distância a que as crianças estão da escola e as razões por que não a frequentam.

A referida solução se aplicaria apenas em lugares onde há alunos que procuram a escola e não encontram vagas, o que acontece principalmente nas cidades, e, para garantir sua eficiência, onde se pudesse obter professores formados. Geralmente, nas cidades as escolas já se encontram desdobradas em turnos, em número maior até do que seria razoável.

8. O autor do trabalho afirma que nas escolas isoladas o professor "nivela a matéria ministrada ao mais baixo nível", ocasionando o desinteresse e a saída da escola dos alunos que já atingiram maior adiantamento, o que constitui a grande causa da evasão escolar, no Brasil.

Não sabemos quantas escolas foram estudadas pelo autor do trabalho, nem conhecemos estudo sobre causas de evasão que fundamente as conclusões a que chegou. No entanto, se a situação a que

se refere for encontrada em número apreciável de escolas, isso deve correr por conta da falta de preparo do professor: tendo, muitas vezes, estudado apenas até a 2ª ou 3ª série primária não poderá lecionar matéria de 4ª e 5ª séries.

9. A nosso ver, quando o mestre tem preparo suficiente não ocorre a situação descrita pelo autor do trabalho. De modo geral, o professor atende inicialmente às crianças de 1º ano, enquanto as demais realizam trabalhos que não dependem de sua assistência direta, tais como leitura silenciosa e exercícios escritos. Iava, em seguida, as menores a atividades que não precisam de assistência - auto-ditado, desenho etc. - e atende às mais adiantadas, segundo os seus vários níveis. Muitas vezes, os alunos maiores, terminada a sua tarefa, atendem aos mais atrasados.

Encontramos, pois, nessas classes, trabalho em grupos diferenciados: todos os alunos permanecem na classe durante todo o horário escolar, separados em grupos por seu nível de adiantamento e realizando tarefas diversas, ficando sempre um dos grupos sob a assistência direta do mestre, assistência essa que vai sendo dada sucessivamente a cada grupo. Nesse tipo de trabalho, o professor, às vezes, em vez de dividir a turma por nível ou série escolar, a separa em 3 grupos: um constituído dos alunos do 1º ano, outro com os alunos do 2º e 3º anos e o último com os do 4º e 5º anos.

Há outros professores de escolas isoladas que, quando sentem necessidade, dividem a turma em grupos por graus de adiantamento e atendem a cada grupo em horário diferente, dentro de um limite razoável de tempo, dispensando as demais crianças.

10. Não nos parece que a evasão escolar seja consequência da situação descrita pelo autor do trabalho quando caracterizou as escolas isoladas. A falta de atração da escola corre por conta de muitos fatores, entre os quais ressaltam a deficiência de preparo do professor, a falta de assistência técnica e de auxílio para a compra de material.

11. Prosseguindo na análise do trabalho em causa, vemos que o dia escolar é dividido pelo autor em períodos uniformes de

45 minutos, o que representa uma regressão impressionante com respeito à flexibilidade de horário, que já impera na escola primária brasileira há pelo menos 50 anos, e impede a adoção de métodos mais progressistas de ensino. No primeiro ano, períodos de 45 minutos não atenderiam às condições psicológicas da criança dessa idade; uma atividade dessa duração desinteressa e fatiga a criança. Pelo plano apresentado, o grupo A, de crianças de nível mais elevado de conhecimentos, tem, de fato, apenas 3 horas e 15 minutos de atividades diárias e 50 minutos para merenda no final do dia escolar, o que é absolutamente inadequado. A merenda, de 20 minutos ou meia hora, deveria ser no meio do dia escolar, o que não acontece no horário proposto, pela qual a criança trabalha sem parar e só ao fim do dia tem descanso para a merenda.

12. As atividades extraclasse, de tão grande valor educativo quando bem orientadas, são, na solução proposta, realizadas sem assistência do professor, o que prejudicará o rendimento que possam ter.

13. Na apreciação que estamos fazendo do estudo em causa não nos referimos às escolas de duas e três salas nem às escolas de nível médio.

As primeiras apresentam características semelhantes às das escolas de sala única e quanto às últimas não cremos que seja frequente a existência de escolas médias de uma ou duas salas; o que ocorre é o funcionamento de classes de ginásio em prédios de escola primária, com prejuízo desta, o que cria um problema diferente do analisado.

14. A sugestão sobre variação do período de férias, para atender à necessidade de utilização da criança na colheita, tem valor. O grupo da EATOP tem estudo sobre o assunto, que seria interessante confrontar com a presente sugestão.

15. A nosso ver o estudo apresentado é pouco claro e a solução proposta onerosa e sem viabilidade prática nem garantia de bom aproveitamento dos recursos a serem aplicados.

Seria muito mais razoável aplicar os recursos disponíveis em melhor orientação ao professor e fornecimento de material es-

pecial para ser utilizado pelas crianças em trabalho independente, isto é, que não requira a assistência do professor.

Em conclusão, antes de ser feito qualquer plano referente ao assunto em causa, dever-se-á:

- caracterizar a situação existente, por meio dos dados sobre o assunto, entre os quais se destacam os fornecidos pelo Censo Escolar;

- verificar os recursos disponíveis - materiais e de pessoal.

É depois é que se deverá, de acordo com as condições específicas de cada caso e os recursos existentes, traçar um plano visando a cada tipo de situações encontradas, que tenha por objetivo proporcionar às crianças o melhor atendimento possível e garantir ao investimento feito em educação o melhor aproveitamento, concorrendo assim para o desenvolvimento econômico e social de nosso país.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CENTROS DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO

a) Localização

Deverá ser planejada após estudo que comprove sua racionalidade relativamente 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 nêlos 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 professôres 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 2º 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 meses. 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 1º ciclo. Dos candidatos será exigida a idade mínima de 18 anos; virão daquelas que os estudos e planejamento realizados revelarem apresentar classes carentes de professôres e onde passarão seu 2º 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. Esses 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 proporiam os Centros dar essa formação básica?

Em primeiro lugar, por um perfeito entrosamento entre os professores. Esse 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 profes

sôres dessas matérias deverão guardar perfeita harmonia, a fim de que os professorandos percebam mais facilmente a interrelação dos princípios estudados e sua aplicação. O ensino em torno de problemas (Por 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 aconselhar e entender suficientemente as demais disciplinas para levarem os professorandos à realização do ensino globalizado.

Nos Centros menores, poderão êsses professores encarregar-se de superintender 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 comportam na regência de classe. Convém, ainda, que, por intermédio de auxiliares da Prática de Ensino, mantenham contrôle do trabalho por êles 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 1º 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 êles agregados a classes, onde exercerão atividades de responsabilidade e duração crescentes.

Após êsse 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 êle 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 emprego dos meios que as mesmas 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 recua nos métodos do início do século, por falta de orientação ou encorajamento.

Nesse ano, o supervisor ou auxiliar de Prática fará a ob

servação do professor em exercício, trazendo ao Centro o resultado das 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 sôbre os alunos, em especial na formação de atitudes e de uma verdadeira mentalidade profissional, difíceis de desenvolver em escola externa de tempo parcial. Esta 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 dêsse 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 professôres possam ler, receber alunos, preparar planos e realizar reuniões.

É também essencial uma rêde 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 professôres.

Nos centros mais adiantados e industrializados, será de grande interêsse contarem as Escolas de Demonstração 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 professôres, 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 (1º ano, 2º ou 3º, e 4º, 5º ou 6º) 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 professorandos.

Serão êles - 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 frequentes 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 serão instalados; quando isso não ocorrer, devem os candidatos assumir 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 2º 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 Centros 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 o seguimento de provas, para que as Escolas Normais adquiram o nível a ser obtido pelos 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 rôde 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 este 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 esse novo tipo de estabelecimento?

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 estes existam (1) 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-se-á incluir no cálculo escolas particulares que venham servindo a essas regiões.

O plano da 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 dos 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.

(1) Deverá o concurso ser restrito aos locais onde há excesso de diplomados.

3/1967

- Team-teaching - no curso de formação de professores supervisores
- como sugestão para cursos de preparo e aperfeiçoamento de professores

O team-teaching é recurso empregado com frequência nos Estados Unidos, do Jardim de Infância à Universidade.

Foi seguindo o Curso de Formação de Supervisores - para Jardins de Infância e cursos primário e médio - na Universidade de California, Los Angeles, que a professora Lucia Marques Pinheiro, diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP teve ocasião de realizar uma experiência prática sobre a utilização desse novo recurso de trabalho, como aluna daquela Universidade. Observou e la também o emprêgo do recurso em Jardins de Infância e escolas primárias e médias, parecendo-lhe que, embora podendo apresentar desvantagens em certos casos, com relação à escola primária, o recurso era contudo de grande eficiência no preparo de professores e supervisores.

No curso de que participou, a turma, de cerca de 30 alunos - todos professores ou diretores de escola - foi dividida em grupos com 7 ou 9 elementos, que, sucessivamente, observavam, planejavam e davam aula a crianças no período preparatório ou de inicio do ensino da leitura.

A organização era a seguinte:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
	(9 alunos do curso)		
1ª semana	Aula	Planejamento	Observação
2ª semana	Observação	Aula	Planejamento
3ª semana	Planejamento	Observação	Aula
4ª semana	Aula	Planejamento	Observação

(repetindo a 1ª semana etc)

Na prática, a organização não funcionou bem - o grupo de planejamento, em realidade, precisava observar a aula no horário previsto para planejar, pois do contrário não poderia prosseguir no trabalho com continuidade. Assim, no período previsto para planejamento passou observar e a planejar fora do período de aulas.

A aula seria planejada partindo da análise de condição das crianças (a 1ª atividade seria um diagnóstico das condições das crianças: conhece a direita e esquerda? entende ordens envolvendo expressão como: ao alto, em baixo etc). Deveria ter objetivos bem precisos, que constariam do plano - Por exemplo: levar a criança a cumprir ordens, orais apontando direita e esquerda, em cima em baixo ou levar a criança a reconhecer palavras iniciadas por m em cartões com o desenho de objetos cujos nomes se iniciara pela letra m, misturados a outros com objetos cujo nome se inicia por p, f e j. Devia ainda constar do o padrão esperado.

Por ex. Espera-se que pelo menos 6 das 8 as crianças acertem uns 15 casos nos 20 a serem apresentados.

Os 3 professores que se encarregariam de aula ao grupo A de crianças deveria planejá-lo o trabalho para ser feito em sequência: geralmente um apresentava a noção, o 2º procurava fixa-la e o 3º verificava os resultados. Havia entre o 2º e 3º períodos (de 15 20 minutos) uma atividade de recreação de todos os grupos em conjunto ou separadamente, a cargo de um alunos do curso para isso des-tacado.

Ao todo 9 alunos se deviam encarregar-se das aulas a 3 grupos de 6 a 9 crianças.

Os 3 grupos de 3 alunos cada que, no mesmo dia, davam aula, passavam após uma semana a observação

O grupo de observadores (9 alunos em grupos de 3 cada grupo encarregado de observar um grupo de crianças e basear essa observação no plano de aula (objetivos - atividades - padrões esperados) e focalizados alguns aspectos os objetivos estariam adaptados ao grupo? foram atingidos? em particular: (faltaram noção básicas, dificultando a aprendizagem? o ritmo era adequado? as crianças esta-

vam interessadas ? por assegurar oportunidade de perceberem quando acertavam ou erravam? etc). Faria depois uma critica objetiva a isto é, justificando por fatos observados o que afirmasse . Essa crítica era lida em seção geral, para toda a turma, ao fim da sessão de prática com as crianças, na 2ª hora da aula.

O primeiro a apreciar o trabalho de cada team de 3 alunos professores eram o grupo de professores que praticara: "Acho que o planejamento não satisfiz porque as crianças erraram muito : os objetivos deveriam ser mais reduzidos".

Em seguida os colegas observadores acrescentavam algo a essa crítica ou dela discordavam - ou ainda se revelavam de acordo , sempre justificando sua opinião num fato "Acho que Joãozinho não estava interessado porque virava as páginas, obteve para o lado não atendia as ordens".

O professor do Curso de supervisão, muito diferentemente , que se passa no Brasil, se manifestava apenas raramente quando se sempre apenas para coordenar o trabalho - E o Sr, que achou? Esperava que os alunos por si chegassem às suas conclusões.

Esse trabalho dirigido pelo professor MC Neil, pareceu-nos tão proveitoso que decidimos introduzi-lo no Curso de Formação de Professôres-Supervisores, realizado no Rio. Parece-nos também de interêsse muito grande para os participantes de cursos de preparo e aperfeiçoamento de professôres.

Pondo em prática o recurso, os professôres do Curso de Professôres-Supervisores do Rio - foram divididos - em pequenos grupos de trabalho A, B , C e D com 3 elementos cada um, e que deviam responsabilizar por grupos de 5 a 8 crianças , a serem atendidas em suas dificuldades especificas. Três Um dêsses grupos de 9 bolsistas, subdivididos em 3 grupos de 3 se encarregaram nas duas primeiras semanas da direção da aprendizagem dos grupos 1, 2 e 3 de crianças, enquanto os demais bolsistas subdivididos em 3 grupos em suas reações em face do trabalho os grupos de crianças entregues a cada "team" de professores realizando atendendo a objetivos bem definidos de resolve suas dificuldades especificas.

Os quatro grupos de crianças a serem atendidos cada um por 3 professôres foram organizados em entendimentos com a diretora da Escola Experimental do INEP . Expostos os objetivos de pla-

no , decidiu-se como selecionar as crianças entre as que apresentassem dificuldades especiais a exigirem ensino diversificado, principalmente crianças de 1º ano com dificuldades na aprendizagem de leitura e de outras séries com dificuldades em Matemática

O trabalho realizado pelos grupos de bolsistas era observado pela diretora de Escola Experimental e um problema destacado pelo curso (cada um se encarregando de 2 grupos de bolsistas). Esses professores deveriam ao final do dia levar os bolsistas que davam aula e os que a observam a avaliar o trabalho realizado e a planejar o trabalho a ser feito nas aulas seguintes

Após as primeiras sessões acrescentou-se a essa sessão de avaliação uma de planejamento de supervisão - que pontos aperfeiçoar e como . O grupo de observadora aí fazia o papel de supervisor - observava e, depois, 3 alunos observadores alteram sobre os 3 que davam aula como supervisores .

Teria podido haver, naturalmente, modalidades diferentes, no que se refere a detalhes de funcionamento. O mais importante porém, e que nos tenhamos nas vantagens que o trabalho pode trazer:

- Torna-se possível assegurar ao cunho mais prático e objetivo aos trabalhos, pela facilidade de encontrar campo de ação: vinte crianças, por ex., poderão servir, na verdade, para a atuação de, digamos , trinta e seis professores (4 grupos de 3 professores dando aula e 4 de 6 professores assistindo)

- Consegue-se boa receptividade para o trabalho por parte de diretores e professores, entre outros motivos por interferir menos no andamento normal das diversas classes pois a atividade pode ser desenvolvida fora do horário de classe ver se desejar Professores e diretores ficaram satisfeitos por se atender as crianças com dificuldades especiais, removendo essas dificuldades .

- Conduzi-se os professores-alunos ao hábito de analisar objetivamente o próprio trabalho com o fito de melhorá-lo

- Inicia-se o professor-aluno em práticas que o ajudarão a reconhecer a necessidade dos trabalhos diversificados e lhe darão auto-confiança no sentido de empreendê-los.

Consegue-se, mesmo em período excepcional (férias escolares por ex.) um número de crianças suficiente para a prática de

ensino.

O professor-aluno, se habitua a

- . basear seu trabalho em necessidades, interesses ou dificuldades específicas

- . perseguir objetivos claros, precisos, imediatos e não, apenas, objetivos complexos e remotos

- . trabalhar em pequenos grupos (base para o trabalho diversificado, inclusive em escolas isoladas)

- . habituar-se a verificar o aproveitamento escolar e diagnosticar as dificuldades antes de empreender o trabalho diversificado

- . exercitar-se no preparo de provas de diagnóstico e de material para atendimento e dificuldades específicas

- . habituar-se a analisar o conteúdo a dar e as dificuldades para que possa apresentar, lendo livros de Metodologia e Prática de Ensino, refletindo sobre o assunto, experimentando com uma criança, antes de levar ao grupo, procurando em conversa ver como está agindo e, onde se encontra sua dificuldade

- . planejar com objetividade e avaliar a própria realização

- . pensar em cada criança isoladamente, seja durante o planejamento, seja durante a execução, e a verificação do aproveitamento infantil e o julgamento do trabalho realizado

- . falar baixo

- . ter a satisfação de ver o resultado de seu próprio trabalho

A criança alcança melhor aproveitamento pois recebe atenção praticamente individual em seus interesses ou, com maior freqüência, numa dificuldade real como, por ex., multiplicação com zero intercalado, troca de letras (p e b), interpretação de leitura (retirar, por ex., a idéia principal) etc. e tem a satisfação de obter êxito graças à divisão das dificuldades.

No caso do Curso de Professores Supervisores, além dos resultados obtidos junto às crianças, realmente excelente - o

trabalho teve acolhida muito boa de parte do diretor da escola e dos professôres de classe e provocou enorme interesse nos bolsistas .

Permitem aos profesôres do Curso avaliar a capacidade de cada aluno bolsista quando a capacidade de diagnôsticar as dificuldades das crianças de organizar provas de sondagem material de fixação de trabalhos de verificação etc além da capacidade de relações humanas como supervisores e de observar objetivamente etc.

Acreditamos que sua utilização nos cursos e estágio de aperfeiçoamento será de grande valia, inclusive nos cursos de férias, com as crianças mais fracas dos grupos escolares mais proximos em especial.

Team-teaching - ne curso de formação de professôres supervisores
 - como sugestão para cursos de prepare e aperfeiçoamento de
professôres

O team-teaching é recurso empregado com frequência nos Estados Unidos da America do Norte, de Jardim de Infância à Universidade.

Um trabalho dêsse tipo dirigido pelo professor Mc Neil pareceu à professôra Lúcia Marques Pinheiro, que dêle participou, tão proveitoso que decidiu introduzi-lo no Curso de Formação de Professôres-Supervisores, realizado no Rio em 1965.

Pondo em prática o recurso os professôres-alunos do Curso de Formação de Professôres-Supervisores foram divididos em grupos de trabalho de 9 elementos. Dêsses nove elementos, 3 deveriam dar aula sendo observados pelos demais. Dos 3 que dariam a aula um se encarregaria de apresentar a noção, outro de fixá-la e o 3º de verificar o resultado. Toda a aula teria o limite máximo de 1 h. haveria entre o 2º e o 3º períodos um intervalo recreativo. Recebiam essa assistência um grupo reduzido de crianças - de 5 a 8 - reunidas por apresentarem em comum uma dificuldade específica.

O curso entrou em entendimento com a diretora da Escola Experimental do INEP que, ciente dos objetivos de plano, selecionou crianças em nº suficiente para quatro grupos. Essas crianças apresentavam dificuldades especiais exigindo ensino diversificado. Foram reunidas crianças de 1º ano com dificuldades na aprendizagem de leitura e, as das demais sôries, com dificuldades em Matemática.

Os grupos de crianças eram quatro: A, B, C, D

Os de professor-alunos igualmente quatro cada um com nove elementos: três lecionavam; três observavam e três supervisionavam.

Grupo A

	professôres	observadores	supervisores
1ª e 2ª aula	A1 A2 A3	A4 A5 A6	A7 A8 A9
3ª e 4ª aula	A4 A5 A6	A7 A8 A9	A1 A2 A3
5ª - 6ª	A1 A2 A3	A4 A5 A6	A7 A8 A9

Organização similar sofreram os grupos de professores-alunos B, C e D.

Terminada a prática de aula os professores alunos deveriam analisar oralmente, as falhas percebidas no próprio trabalho baseando-se em fatos. "Acho que o planejamento foi ambicioso, pois houve mais erros do que era esperado. Deveria ter reduzido em nº os objetivos"; "Não consegui interessar a Joãozinho pois ele virava as páginas, olhava para os lados, deixou de atender a ordens".

Em seguida os colegas observadores deveriam concordar ou discordar das auto-críticas e procurar levar os professores a valorizar certos aspectos positivos e a identificar outras dificuldades e falhas que precisavam ser corrigidas.

Por último cada elemento do grupo supervisor se encarregava de orientar um professor de acordo com a técnica de supervisão.

Essa parte do trabalho era observado, e avaliada e criticada pelos professores do curso com especial atenção, tendo visto o objetivo do curso.

Em cursos entretanto, que não visem o preparo de orientadores nem de supervisores o 3º grupo (supervisores) pode ser omitido. O professor de Prática de Ensino que, provavelmente, estará orientando o trabalho conduzirá o grupo às conclusões cabíveis.

No caso do Curso de Professores-Supervisores todo o trabalho assim orientado realizado por grupos de bolsistas era observado pela diretora da Escola Experimental e um professor destacado pelo curso: cada um se encarregava de dois grupos de bolsistas.

Esses professores acompanharam todo o trabalho, ^{realiz} e fizeram uma apreciação final e levaram os bolsistas a planejar o trabalho para ser acrescentado na aula seguinte.

Teria podido haver, naturalmente, modalidades diferentes, no que se refere a detalhes de funcionamento. O mais importante porém, é avaliarmos as vantagens trazidas pelo emprego desse recurso.

- Torna-se possível assegurar um cunho mais prático e objetivo aos trabalhos, pela facilidade de encontrar campo de ação: vinte crianças, por ex., poderão servir para a atuação de, digamos, trinta e seis professores-alunos (4 grupos de 3 professores dando aula e 4 e 6 professores assistindo).

- Consegue-se boa receptividade para o trabalho por parte de diretores e professores, entre outros motivos por interferir menos no andamento normal das diversas classes, pois a atividade pode ser desenvolvida fora do horário de classe caso se dese-

jável. Professores e diretores ficam satisfeitos porque se atende a crianças com dificuldades especiais e estas são removidas.

- Leva-se os professores-alunos ao hábito de analisar objetivamente o próprio trabalho com o fito de melhorá-lo

- Inicia-se o professor-aluno em práticas que o ajudarão a reconhecer a necessidade dos trabalhos diversificados e lhe darão autoconfiança no sentido de empreendê-los.

- Conseguem-se, mesmo em período excepcional (férias escolares por ex.), um número de crianças suficiente para a prática de ensino.

O professor-aluno, se habitua a

- . basear o trabalho em necessidades, interesses ou dificuldades específicas das crianças

- . perseguir objetivos claros, precisos, imediatos e não, apenas, objetivos complexos e remotos

- . trabalhar em pequenos grupos (base para o trabalho diversificado, inclusive em escolas isoladas)

- . habituar-se a verificar o aproveitamento escolar e diagnosticar as dificuldades, antes de empreender o trabalho diversificado

- . exercitar-se no preparo de provas de diagnóstico e de material para atendimento a dificuldades específicas

- . habituar-se a analisar o conteúdo e identificar as dificuldades que possa apresentar, lendo livros de Metodologia e Prática de Ensino, refletindo sobre o assunto, experimentando com uma criança, procurando em conversa ver como está agindo e onde se encontra sua dificuldade, antes de levar ao grupo ^{o recurso}

- . planejar com objetividade e avaliar a própria realização

- . pensar em cada criança isoladamente, e isso durante o planejamento, a execução, a verificação do aproveitamento infantil e o julgamento do trabalho realizado

- . ter a satisfação de ver o resultado de seu próprio trabalho

- . falar baixo

A criança alcança melhor aproveitamento, pois recebe atenção praticamente individual em seus interesses ou, com maior frequência, numa dificuldade real, como, por ex., multiplicação com zeros intercalados, no multiplicando troca de letras (p e b), inter

pretação de leitura (retirar, por ex., a idéia principal) etc. e tem a satisfação de obter êxito, graças à graduação das dificuldades.

No caso do Curso de Professores Supervisores, os resultados obtidos junto às crianças foram, realmente, excelentes — o trabalho teve acolhida muito boa de parte do diretor da escola e dos professores de classe e provocou enorme interesse nos bolsistas.

Permitiu, além disso aos professores do Curso de Supervisores avaliar a situação de cada aluno-bolsista quanto à capacidade de diagnosticar as dificuldades das crianças, de organizar provas de sondagem, material de fixação e trabalhos de verificação etc, além da capacidade de relações humanas como supervisores e, de observar objetivamente etc.

Acreditamos que sua utilização nos cursos e estágio de aperfeiçoamento será de grande valia, inclusive nos cursos de férias, atuando sobre as crianças mais fracas dos grupos escolares mais próximos em especial.

Senhor Diretor:

Estando em elaboração um estudo do custo do aluno das Escolas Experimentais dêste Instituto, venho solicitar a V.S^a. os seguintes dados relativamente à Escola Primária dêste Centro:

1. Número total de alunos -
2. Número de alunos por série e por turma -
3. Horário dos alunos por série ou turma -
4. Nº de dias de aula por semana -
5. Períodos de férias gerais escolares -
6. Horário das aulas com professores especializados, por turma -
7. Horário dos professores de classe -
8. Horário dos professores especializados -
9. QUADRO DE PESSOAL - classificado de acordo com a função que exercem (quando o item não tiver aplicação ao caso de - clarar "não se aplica")

a) Professôres requisitados do Estado (enquadrado ou não)					
Nome	Horário em classe	Horário na escola	Importância mensal que recebe do Estado de S. Paulo (se requisitado)	Importância que recebe do Tesouro Nacional (se requisitado)	Importância que recebe diretamente do INEP (ajuste ou horas extras)

b) Professôres enquadrados não requisitados do Estado					
Nome	Horário em classe	Horário na escola	Importância que recebe do Tesouro Nacional (enquadrados)	Importância que recebe do INEP (ajuste ou horas extras)	

c) Professôres nem requisitados nem enquadrados					
Nome	Horário em classe	Horário na escola	Importância que recebe do INEP		

2.

Pedimos colocar um asterisco à esquerda do nome dos Professores especializados

d) Orientadores					
Função que exercem na DAM - Função que exercem na Escola Primária -					
Nome	Horário na DAM	Horário na escola	Importância que recebem do Estado de S. Paulo	Importância que recebe do Tesouro Nacional (enquadrados)	Importância que recebe do INEP (ajuste ou horas extras)

e) Diretor					
	Horário na escola	Importância que recebe do Estado de S. Paulo	Importância que recebe pelo Tesouro Nacional (servidor ou enquadrado)	Importância que recebe pelo INEP (ajuste ou horas extras)	

f) Outros servidores lotados na escola					
Nome	Função	Horário na escola	Importância que recebe do Estado de S. Paulo	Importância que recebe do Tesouro Nacional (enquadrado)	Importância que recebe pelo INEP (ajuste ou horas extras)

Gasto de alimentação da Escola custeado por verba do INEP :

- relação nominal, e respectivas funções, dos servidores que recebem alimentação gratuita;

- o mesmo em relação aos que efetuam algum pagamento pelas refeições feitas (esclarecer o preço médio da refeição e o pagamento feito.

3.

Solicitamos o máximo empenho no envio o mais urgente possível da resposta ao presente ofício, tendo em vista que , além dos dados solicitados serem necessários ao estudo referido, vários deles são essenciais à apreciação do orçamento.

Pedimos ainda que nos sejam encaminhadas aos mesmos informação com relação ao Funcionário desse Centro.

Aproveito a oportunidade para renovar protestos de estima e consideração.

ESCOLA PRIMÁRIA DO CRPE DE SÃO PAULO

A Escola Primária consta como de demonstração, quando deveria ser experimental.

O total de alunos da escola é 261, distribuídos por 1, 2 turmas.

A média de alunos por turma é 22, o que cria uma situação especial. O 2º ano, por exemplo, com 47 alunos, tem 3 turmas - uma de 20, uma de 16 e uma de 11 alunos. O 5º ano tem apenas 14 crianças.

A escola tem 1 mês de férias no meio do ano e 2 meses e meio no verão; funciona, pois, 8 meses e meio por ano.

O regime é de 2 turnos, com apenas 4 horas de aula por dia de trabalho, de quais meia hora para lanche.

Estão em regime de tempo integral, dois dias por semana, o 1º e o 2º anos, que, em tais dias, tem 8.30 minutos de permanência na escola, e meia hora para almoço. 4 horas são consagradas a áreas especializadas. Não nos parece que justamente as crianças menores devessem ter essa oportunidade.

A duração do dia escolar, para tais crianças, nesses dias, é excessiva. Entre as atividades previstas inclui-se estudo dirigido, que possivelmente estará mal conceituado como atividade de 1º ano. Essa atividade, que deveria ser frequente nas séries mais altas, é distribuída igualmente (1 hora por semana) da 1ª à 5ª série.

O mesmo ocorre com Artes Industriais, introduzidas no 1º ano, o que nos parece prematuro (há ainda Artes Plásticas, mais adequadas ao nível dos alunos), que também são distribuídas uniformemente (1 hora semanal) por todo o curso primário.

Para as 12 turmas, a escola dispõe de 21 professores (sendo 5 especializados), 2 orientadores educacionais, 5 orientadores de áreas do currículo e 1 de avaliação de programas - ao todo 29 educadores, o que nos parece excessivo e oneroso.

Nenhum dos professores de classe é requisitado do Estado de São Paulo, como seria natural, uma vez que o Estado auxilia mesmo a assistência ao Nordeste.

2.

Os professores de classe trabalham 32h30 semanais na escola, mas, com as crianças, no máximo 18 horas (20 menos 2 e, em alguns casos, 3 ou 4 horas de aulas especializadas).

Esse horário suplementar é distribuído de maneira irregular e geralmente o professor chega à escola meia hora antes da aula, o que nos parece tempo inaproveitado. O horário extra é distribuído de maneira variada - alguns professores o cumprem em 3 dias da semana, outros em 2; nesse caso permanecem na escola 10h e 30, o que nos parece excessivo, levando a fadiga e não podendo dar resultados compensadores. Pelo trabalho que realizam recebe NCR\$ 347,76 mensais, o que é salário elevado para o professor brasileiro. Haja visto que a diretora da escola, requisitada do Estado, recebe deste como diretora NCR\$ 396,58.

O horário de aulas especializadas de cada disciplina não corresponde ao horário dos professores das disciplinas especializadas. Assim, por exemplo, o professor de Artes Plásticas consta como dando 29h30 em classe, e no horário da matéria consta uma hora, por semana, por turma, num total de 12 horas. Possivelmente haverá engano na coluna "horário em classe", que reproduz a coluna anterior (horário na escola). Se, porém, as horas de aula são, apenas, 12, não haveria necessidade de permanência na escola por mais 17h30.

Para Artes Industriais, o horário indica 12 horas, e dois são os professores encarregados de matéria, um com 7 e outro com 4 horas (total 11). No entanto, um permanece 31 horas na escola e outro 18h30, num total de 49h30min., isto é 38h30min. fora de classe.

O professor de Música permanece 29 horas semanais na escola. Não consta horário de música, mas é de prever-se que ultrapasse os das outras áreas especializadas, que têm uma carga horária de 12 horas semanais.

Nesse regime, a hora de aula sai por preço correspondente a 3 ou 4 vezes o que seria necessário.

A hipótese que formulamos para explicação do maior tempo de permanência seria a de que os professores especializados atendessem, fora do horário, as crianças das turmas de um turno,

3.

no outro turno, o que não nos parece ser o caso, uma vez que conta que apenas as crianças de 1^o e 2^o ano, 2 vezes por semana, têm tempo integral.

A Escola dispõe de orientadores por matéria, o que não nos parece a melhor maneira de assistir ao professor. Este recebe uma série de influências que não será fácil combinar, levando a um trabalho devidamente integrado. Seria, a nosso ver, muito mais econômico e eficiente que a escola dispusesse de dois orientadores apenas, um para as séries mais baixas e outro para as mais elevadas, e que atendessem a todos os problemas de orientação. Dado o número de turmas de alunos da escola, seria, mesmo, suficiente um orientador que assistisse a diretora, cujas funções devem ser principalmente de orientação.

Os demais orientadores poderiam dedicar-se a estudos e pesquisas e, quando necessário, realizarem reuniões de orientação, relativas a uma especialidade de cada vez, servindo ainda como consultores, quando solicitados.

Nota-se grande diferença entre a carga horária de trabalho dos orientadores: o de Matemática trabalha 16 horas semanais, sendo 3 na escola, o de Linguagem 13 das quais 3 na escola, o de Estudos Sociais - 33.30 todas na escola, o de Ciências 19 na escola, o de avaliação de programas 18 horas e o de estudo dirigido possivelmente 18 horas (1).

Constam dos quadros enviados duas orientadoras educacionais, que elevam o número de orientadores a 8. Esses orientadores são funcionários do Estado, trabalhando 20 horas semanais.

A escola conta com duas bibliotecárias - uma, em regime de ajuste, paga pelo INEP, dá 32h30 semanais, percebendo NCR\$ 149,04 e outra, enquadrada, dá 18 horas à escola e percebe 199,00. Como enquadrada deverá completar a carga horária semanal de 32h30m, possivelmente na biblioteca do Centro.

Dispõe a escola de 6 serventes - 3 enquadrados, dando 6h30 min. diários de trabalho e percebendo NCR\$ 120,00 e 3 em regime de ajuste e que, com a mesma remuneração, trabalham 48 horas semanais, 15 horas a mais, portanto, o que nos parece desigualdade a ser considerada.

4.

A diretora da escola trabalha 30 horas semanais, pa-
rece ser requisitada (falta a coluna-título) e tem uma gratifica-
ção de 420,00. Não sabemos a quantas horas está sujeita como dire-
tora de escola em São Paulo, mas qualquer modo não cumpre sequer o
horário com um de um funcionário, percebendo uma gratificação mais
de 3 vezes superior a dos diretores e dos Centros Regionais.

O INEP dispense na Escola NCR\$ 99.965,37, o Tesou-
ro Nacional NCR\$ 12.366,00 e o Estado de São Paulo NCR\$ 23.199,36
e o de Minas NCR\$ 1.920,00.

O gasto por aluno é de NCR\$ 526,62 dos quais NCR\$
fornecidos pelo INEP NCR\$ 47,36 pelo Tesouro Nacional NCR\$
88,89 pelo Estado de São Paulo e NCR\$ 7,36 particulares.

Retirando os gastos com material permanente o custo
aluno se reduz a NCR\$ 477,81.

- 1 - Descontamos uma hora para almoço quando o profissional entra de
manhã e sai a tarde. No caso, como o orientador trabalha a par-
tir de 11.30 ou meio dia não sabemos como agir.

O Censo Escolar veio revelar quão deficitária é a formação do magistério primário no Brasil, e, em particular, em algumas de suas regiões e unidades federadas.

184.796 dos professores em regência de classe (61% do total) trabalham na zona urbana e suburbana e 105.069 (36%) na zona rural, sendo bastante diversas as condições de preparo desses dois grupos de mestres.

Para 289.865 professores primários em regência de classe, apenas 161.996, ou sejam, 56% realizaram cursos de formação profissional, sendo que 10% em Escolas de 1ª ciclo.

31% do total dos professores brasileiros não vão além do nível primário e 30% destes não chegaram a concluir sua primeira etapa de estudos.

Mesmo a zona urbana conta com magistério leigo de nível de curso primário completo ou abaixo deste; assim 11% do magistério dessas zonas tem apenas curso primário e 3% nem sequer o primário completo, num total de 14%.

A dificuldade de contar com magistério diplomado na zona rural é muito mais grave - apenas 19% do magistério brasileiro da zona rural tem curso normal de 2ª ciclo e 6%, de 1ª ciclo. Quase 2/3 do magistério não foi além do nível primário - 42% tem apenas o curso primário completo e 20% nem sequer completaram essa 1ª etapa de estudos.

A situação varia nas várias regiões: ao passo que a das regiões norte, nordeste e centro-oeste é bastante precária, as regiões leste e sul apresentam um quadro mais favorável.

Na região norte, 22% apenas dos regentes de classe têm curso normal de 2ª ciclo e 9% de 1ª; os diplomados não chegam, pois, a constituir 1/3 do magistério em exercício.

Na zona rural somente 5% do professorado é formado, sendo 3% em Escolas de 2ª ciclo e 2% em estabelecimento de 1ª grau. 15% não concluíram sequer o curso primário e 37% apenas o terminaram, portanto mais da metade do professorado não alcança o nível médio de estudos. Na zona rural, 55% concluíram

o primário e 34% estão abaixo desse nível; o magistério leigo chega a 95% do total de professores em regência de classe.

A situação mais grave é a do Acre, em que o magistério diplomado atinge apenas 12% do total e os diplomados com 2º ciclo são 8%, alcançando a taxa de 63% o magistério com nível primário ou abaixo deste. Para um total de 805 professores em regência de classe, há apenas 97 diplomados na zona urbana e 4 na rural.

Seguem-se-lhe o Território do Amapá, com 27% de normalistas, 42% de leigos de nível primário e 4% com curso primário incompleto e o Estado do Pará, com 31% de diplomados (apenas 22% em cursos de 2º ciclo), 39% de leigos de nível primário e 17% de primário incompleto.

Considerando-se a zona rural, a situação se agrava de muito.

O Acre tem apenas 1% de normalistas na zona rural e 92% do magistério do interior com nível primário.

O Pará têm, na zona rural, 52% do magistério leigo com apenas curso primário e 39% sem sequer o primário concluído, num total de 91% de pessoal que não chegou a iniciar estudos do 2º ciclo. Só 3% do magistério rural é formado e somente 2% realizaram curso de 2º ciclo.

Rondonia tem apenas 1 professor diplomado na zona rural e o Amazonas 62 (que correspondem a 7% do professorado rural).

O magistério leigo que não sai além do nível primário atinge, no Amazonas, 107%, sendo 43% sem o primário concluído, e em Rondonia chega a 113%, sendo que 26% sem conclusão de curso primário.

A situação no Nordeste é igualmente séria. Os normalistas constituem 36%, apenas, do magistério em exercício na região; na zona urbana representam 55% do total e na zona rural, 7%.

Se considerarmos a formação de 2º ciclo, teremos a taxa de 24,5% para a região e para a zona rural de 3%.

28% do magistério do Nordeste tem nível de curso primário completo e 24% não chegaram a concluir essa etapa de estudo; portanto, ultrapassa de 50% o professorado leigo de nível

elementar.

Na zona rural, essas percentagens sobem a 39 e 49% respectivamente, num total de 88%.

As situações mais favoráveis são as de Pernambuco e Alagoas com, respectivamente, 55 e 46% do magistério diplomado e as menos alentadoras as do Rio Grande do Norte e da Paraíba, com 20% e 22 % respectivamente.

Pernambuco apresenta, na zona urbana, 74% de normalistas (sendo 49% com curso normal de 1º ciclo) e na zona rural apenas 15% de diplomados.

Mesmo na zona urbana 16% do magistério tem nível de formação que não vai além do curso primário, sendo que 4% não chegaram a completar o curso primário.

Na zona rural, 40% tem nível de curso primário completo e 41% curso primário não concluído, portanto 81% não vai além da formação de nível elementar.

Alagoas tem 66% de normalistas na zona urbana, mas apenas 12% na rural. Os leigos com nível de curso primário são 14% na zona urbana, aos quais se somam 6% sem conclusão do curso primário.

Na zona rural são, respectivamente, 35 e 46%, num total de 81%, os leigos de nível primário completo e incompleto.

As taxas de leigos na zona rural cuja preparação não vai além do curso primário são, nos demais estados da região, de 94% (Maranhão), 93% (Piauí), 92% (Rio Grande do Norte e Paraíba), 91% (Ceará), revelando que praticamente toda a educação primária da zona rural no nordeste está entregue a professores leigos de baixíssimo nível de preparação. O Piauí, por exemplo, só conta com 53 professores diplomados, na zona rural (3% do total do magistério do interior do Estado). Os fatos estão a indicar a necessidade de uma solução urgente que leve em conta que as escolas normais não estão atendendo às necessidades dessas zonas, especialmente do interior.

A situação da zona centro-oeste não é muito mais promissora. Ao passo que a região norte tem 32% de diplomados e o nordeste 36%, no Centro-Oeste brasileiro os formados são 40% do total do magistério em vigência de classe. Os professores com apenas curso primário são 27% e, sem este concluído, 5%. Esse re

sultado é , porém, muito favorecido pela situação do Distrito Federal e pelo fato de não ter o censo incluído a área rural do Estado de Goiás.

Mato Grosso apresenta um quadro semelhante ao de alguns Estados do Norte e Nordeste. Na zona urbana apenas 28% do magistério é diplomado; na zona rural, essa taxa baixa para 3%.

Na zona urbana 35% do magistério tem apenas curso primário e 6% nem o primário concluído; na zona rural, essas taxas são de, respectivamente, 64 e 20%, num total de 84%.

Na zona urbana de Goiás, 46% são normalistas e 20% são leigos cujo nível não vai além do primário.

O D. Federal apresenta 88% de normalistas na zona urbana e 54% na rural.

Na zona rural do D. Federal, 19 professores, que representam 23% do total do magistério da zona, têm apenas nível primário. O total de leigos que não vão além do curso primário é, em Mato Grosso, de 1.092 na zona rural e 1.097 na urbana; em Goiás de 918 na zona urbana.

A região leste apresenta um quadro mais favorável.

A percentagem de diplomados é de 54%, sendo 45% com curso de 2º ciclo. A de leigos com curso primário é de 23% e incompleto, 9%.

Os diplomandos constituem 73% do magistério da zona urbana e 18% da rural. Nesta, os professores cujo nível de aprendizagem é de curso primário completo é de 49%, e incompleto, 23%, ao passo que naquela é de 10% e 2% respectivamente.

O Estado que se encontra em melhores condições é o Estado do Rio, com 64% do magistério diplomado na zona urbana e 47% na rural. Apenas São Paulo, dentre os Estados recenseados, tem uma situação mais favorável quanto à zona rural, com 95% de normalistas. Toda a região leste apresenta leigos cujo nível não vai além do curso primário (completo e incompleto) na zona urbana, variando entre 38% (Sergipe) e 6% (Estado do Rio). Na zona rural, essa percentagem varia entre 30% (Estado do Rio) e 92% (Sergipe). Na Bahia é de 90%, em Minas de 77%, no E. Santo, de 59%. O índice de leigos sem curso primário completo é maior na Bahia, em que alcança 56% do magistério da zona rural, a que se acrescentam 34% com curso primário completo.

O magistério diplomado, na zona urbana, representa 38% em Sergipe, 75% na Bahia, 78% em Minas e 74% no E. Santo e na rural, 2% (19 professores apenas) em Sergipe, 7% na Bahia, 12% em Minas e 29% no E. Santo (1).

A zona sul é a que apresenta a situação mais avançada. 69% de seu magistério é diplomado, sendo 59% em cursos de 2º ciclo. O magistério leigo de nível de curso primário completo representa 18% do total e de primário incompleto, 2%. A percentagem de diplomados da zona urbana é de 84% e a da rural, de 44%. A de leigos cujo nível não ultrapassa o de curso primário é de 5% para a zona urbana e 43% para a rural. O Estado que se apresenta condições mais favoráveis é S. Paulo, com 97% de normatistas no magistério de zona urbana e 95% no da rural, 0,3% de leigos com curso primário concluído na zona urbana e 2% na rural e apenas 0,1% de professores com curso primário não concluído tanto na zona urbana quanto na rural (69 professores, no total).

Segue-se o Rio Grande do Sul, no que respeita à zona urbana, com 77% de diplomado e 5% de leigos cujo preparo não vai além do primário. Já na zona rural o Estado só tem 21% do seu professorado diplomado e os leigos com curso primário (completo ou incompleto) alcançam 57%.

A situação do interior de Santa Catarina é mais favorável, com 31% de diplomados e 52% na categoria de leigo de nível primário. A da zona rural do Paraná é a mais difícil da região com 78% de professores com curso primário completo (68% do total da região) ou incompleto (10%) e apenas 9% de diplomados.

Na zona urbana paranaense, essa percentagem de leigos que não vão além do nível primário é de 21% e a de diplomados alcança 61%. Santa Catarina se apresenta em melhores condições na zona urbana, com 69% de diplomados e 11% de magistério com nível primário (curso completo ou incompleto).

(1) O Censo não inclui dados relativos à Guanabara, que realizou censo especial o qual não inclui dados relativos ao professorado.

Apuração subsequente do Censo escolar permitirão esclarecer melhor a situação indicada a órbita administrativa a que estão subordinados êsses vários tipos de professôres. Os leigos em geral dominam no ensino municipal e particular, tendendo a diminuir no ensino estadual, especialmente urbano.

* * * *

LP/ts.



Sugestões de trabalhos
a serem realizados para
a 2ª Conferência Anual
de Educação
1966

2ª CONFERÊNCIA ANUAL DE EDUCAÇÃO

Sugestões de Trabalhos a serem realizados

I - Contribuição dos Estados (solicitada por questionários)

- 1) Situação atual do problema da 6ª série
 - razões da situação
 - dificuldades encontradas
- 2) Formação do magistério de 6ª série
 - iniciativas - resultados
- 3) Experiências realizadas sobre a 6ª série e a formação do seu magistério - resultados
- 4) Projetos em andamento
- 5) " para o futuro

II - Contribuição do INEP

Situação do problema - suas causas
Dificuldades encontradas para a solução do problema
Iniciativas de maior interesse no setor
Histórico e objetivos da implantação da 5ª e 6ª séries
A 5ª e 6ª séries no Plano Nacional de Educação
A dualidade dos objetivos em vista
Currículo para a 5ª e 6ª séries
Programas - orientação geral; diversificação de programas

III - Outros estudos a serem realizados pelo INEP

- 1) Comparação de programas dos USA e de alguns países da Europa com os brasileiros
 - a) até a 4ª série primária
 - b) da 5ª e 6ª séries

2.

2) Estudo comparativo de programas brasileiros

- a) do Curso de Admissão e de 1ª série ginásial
- b) do Curso de Admissão e de 4ª, 5ª e 6ª séries primárias

Nº de anos do Curso Primário e carga horária no Brasil em comparação com outros países

Reprovação e evasão na 1ª série ginásial

Preparo anterior dos candidatos ao exame de admissão em relação com a reprovação no exame de admissão

Preparo ao fim do 5º ano e nº de anos para obtê-lo

Preparo ao fim de 5 anos de estudos.

Lúcia Marques Pinheiro
Coordenadora da DAM



Plano de aperfeiçoamento,
formação e radicação do
magistério.

PLANO DE APERFEIÇOAMENTO, FORMAÇÃO E RADICAÇÃO
DO MAGISTÉRIO

I - MEDIDAS PRELIMINARES

1. Estabelecimento de condições que estimulem o ingresso na carreira do magistério (melhor remuneração, garantia de aproveitamento no local onde a pessoa está radicada), por meio de convênios entre o Governo Federal e o Estadual e este e os Governos Municipais, nos quais se estabeleça que o Governo Federal auxiliará os Estados e, através destes, os municípios, desde que este revelem seu interesse pelo plano de elevar o nível de seu magistério.
2. Reserva pelo Governo Federal de uma percentagem da verba a ser distribuída aos Estados para aqueles que passem a participar do Plano.

II - TERMOS DO CONVÊNIO

Compromissos:

1. Do Governo Federal para com os Estaduais.
O Governo Federal auxiliará técnica e financeiramente os Estados e, através deles, os municípios que participarem do Plano de Formação, Aperfeiçoamento e Radicação do Magistério, de modo a poderem levar avante as medidas contidas nos termos de compromisso a ser assinado.
2. Do Governo Estadual para com o Federal
 - a) Planejar o recrutamento de pessoal para treinamento, de acordo com as necessidades atuais e o desenvolvimento previsto para o sistema escolar.
 - b) Comprometer-se a não nomear novos leigos, a não ser, excepcionalmente, por um ano, quando não disponham de professores formados. Esses professores leigos deverão ser selecionados por representante do Estado - supervisores, por exemplo - sendo requisitos indispensáveis qualificação cultural básica, aptidão para o magistério, observada sua atuação em atividades de classe em trabalhos determinados.

- c) Conseguir que uma percentagem (a mais alta possível) de municípios aceitem participar do plano de distribuição dos professores por regiões ou municípios, plano esse pelo qual os professores serão radicados a uma região ou município e receberão, através dos cofres municipais, remuneração resultante da contribuição municipal e do auxílio do governo estadual (O Governo Federal contribuirá financeiramente na base do número de diplomados admitidos no município depois do plano, e de professores estaduais já nomeados, os quais aceitem radicar-se no município). Esse auxílio será dado para o pagamento de aumento de salário aos professores que se radiquem e aos diplomados nomeados.

O professor municipal incluído no Plano deverá receber pelo menos uma vez e meia o salário mínimo local e terá que ser diplomado ou ter aperfeiçoamento completo (correspondente a pelo menos 1 ano e atendendo aos padrões de rendimento fixados).

- d) Encarregar, de comum acordo com o Governo Federal, um grupo de supervisores e auxiliares de Administração - estes também preparados pelo Governo Federal - das medidas atinentes ao Convênio.

3. Dos Governos Municipais para com os Estaduais

- a) Aceitar as medidas inclusas nos termos de compromisso do Governo Estadual para com o Federal.
- b) Colaborar com o serviço de supervisão e de auxiliares de administração na execução das funções atinentes ao Plano.
- c) Apoiar as medidas para a escolha eficaz de candidatos aos Centros de Treinamento do Magistério.
- d) Aplicar devidamente os recursos destinados ao Plano.

III - FUNÇÕES DOS SUPERVISORES E AUXILIARES DE ADMINISTRAÇÃO

- a) Interessar pessoas com, pelo menos, 18 anos, de preferência com Curso Secundário completo, ou, no mínimo, o 1º ciclo, a ingressarem nos Centros de Treinamento do Magistério e apreciar, a estes e aos demais candidatos que se apresentem, do ponto de vista do interesse pela profissão, aptidão e condições culturais básicas para se candidatarem aos CTM.
- b) Auxiliar a preparação cultural de candidatos ao magistério que possuam as necessárias condições de cultura básica (inclusive professores leigos) no sentido de colocá-los em condições para poderem, com um ano de treinamento integral, assumir a função de professores.
- c) Selecionar professores leigos que apresentem condições básicas de cultura geral e aptidão para o magistério para realizarem o curso de formação nos Centros de Treinamento.
- d) Colaborar na coleta dos dados necessários ao estudo da situação educacional dos municípios interessados em serem incluídos no Plano.

IV) ESTUDO BÁSICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS PARA EFEITO DO PLANO DE PREPARAÇÃO DO MAGISTÉRIO (DADOS A QUE SE REFERE O ITEM III).

Os dados necessários serão os seguintes:

1. Visando ao conhecimento atual da disponibilidade de vagas e do deficit escolar:
 - a) Número de crianças em idade escolar
 - b) Número de crianças atendidas nas escolas
 - c) Disponibilidade atual de locais nas escolas em regime de dois turnos (por série ou nível)
 - d) Número de classes em regime de três turnos.
2. Visando ao conhecimento da disponibilidade de vagas e do deficit escolar nos próximos 3 anos:
 - a) Plano anual de construção de escolas nos próximos 3 anos
 - b) Número de alunos a serem beneficiados por essas novas oportunidades.

3. Levantamento dos professores formados
 - a) Número de diplomados em exercício
 - b) Número e nome de professores formados que aceitariam trabalhar em cada município
 - c) Número e nome dos professores formados que aceitariam radicar-se no município
4. Levantamento dos professores leigos
 - a) Número de professores leigos do município com Curso Ginásial completo
 - b) Idem, com nível acima deste
 - c) Número de professores leigos com Curso Ginásial incompleto
 - d) Número de professores leigos com apenas Curso Primário
 - e) Número de professores leigos com nível de conhecimento idêntico ao dos alunos que terminam o Curso Primário, mas que não o terminaram
 - f) Número de professores leigos com nível de conhecimento até 2º ou 3º ano primário.
 - g) Número e nome de professores leigos nas condições do item a, b, c e d (separadamente), considerados pelos supervisores com aptidão para o Magistério e que aceitariam realizar um Curso de 1 ano nos CTM.
5. Levantamento do salário dos professores municipais
6. Levantamento das oportunidades para a formação de nível médio no município.
 - a) Número de alunos do ensino médio, por escola, separando as particulares pagas e indicando as respectivas mensalidades
 - b) Número de alunos no último ano de cada escola de nível médio
 - c) Número e nome de alunos do ensino médio beneficiados por bolsas de estudos e seu aproveitamento escolar
 - d) Número de vagas nas escolas de nível médio do município
7. Elaboração do plano educacional do município para 1965, 1966 e 1967.
 - a) Número de construções escolares e oportunidade ou vagas oferecidas por nível
 - b) Número de novos professores a serem diplomados do município (estimativa máxima)
 - c) Número de leigos a serem substituídos por diplomados
 - d) Número e nome de elementos locais com possibilidade de par-

participar nos cursos de formação de supervisores.

V) MEDIDAS A SEREM TOMADAS COM RELAÇÃO AOS ESTABELECIMENTOS ENCARGADOS DA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO.

1. Escolas Normais já existentes

- a) Estudo da sua localização, levando em consideração a divisão das unidades federadas do ponto de vista das vias de comunicação.
- b) Estudo sobre a formação especializada dos professores desses estabelecimentos e a acordância ou não dos mesmos em se integrarem em programas de aperfeiçoamento profissional de, pelo menos, 6 meses.
- c) Determinação do número (*) de formados nos vários estabelecimentos nos 2 anos que antecederam o último concurso para o magistério; da percentagem dos diplomados em cada estabelecimento nesses 2 anos que se inscreveram nesse último concurso e da percentagem dos que foram nele aprovados; ou no caso de não haver concurso dos que estão trabalhando.
- d) Chamada dos diplomados, em geral, para verificação do número de formados de cada estabelecimento que aceitará trabalhar:
 - no município ou região em que fica a escola (incluindo municípios próximos carentes de professores)
 - em municípios carentes de professores de outras regiões.
- e) Nomeação dos professores citados no item anterior para as vagas existentes.
- f) Apoio às Escolas Normais:
 - que revelarem nos 2 anos que antecederam o último concurso, pelo menos um índice de 80% de diplomados, já nomeados ou que o seriam por aceitarem trabalhar nas zonas carentes, nos 2 anos citados.
 - cujo corpo docente se submeta ao programa de aperfeiçoamento. As Escolas que formam menos de 20 alunos por ano e tenham menos de 4 professores com especialização não devem existir (Ver estudo de Conant "The education of American Teacher", que estabelece o número mínimo de 25 alunos graduados como base)

(*) E nome, para eslicarecimento, no caso de o candidato que se apresentar aos concursos para o magistério não declarar o estabelecimento em que se formou

- g) Transformação em Ginásios e Colégios das demais Escolas Normais, permitindo a ampliação do número de pessoas com a cultura geral necessária para poderem inscrever-se nos Centros de Treinamento do Magistério.
- h) Criação de Centros de Treinamento do Magistério aproveitando as Escolas Normais sempre que ofereçam boas condições de trabalho.
- i) Distribuição das vagas das Escolas Normais do Estado e dos CTM, pelos Municípios carentes de professores de mais fácil comunicação com a Escola Normal ou o CTM respectivo.
- j) Localização dos CTM em locais que apresentem um sistema escolar primário com a necessária eficiência para servir de campo de demonstração.
- l) Concentração inicial do trabalho de aperfeiçoamento de professores realizado pelos supervisores e professores que cursaram o PABAEF nesses municípios, atuando sobre professores formados e capazes de vir a oferecer um bom campo de observação. Distribuição do trabalho dos supervisores entre tal atividade, a de recrutamento de candidatos ao magistério e a supervisão de elementos preparados pelo CTM no 1º ano de seu trabalho.
- m) Recrutamento e Aperfeiçoamento de professores para os CTM, com auxílio do PABAEF, o qual se encarregaria da formação dos professores de Fundamentos de Educação, Psicologia, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências na Escola Primária, Recrutamento de professores para se aperfeiçoarem em Jogos, Artes Industriais, e Ensino da Música na Escola Elementar. Deverá haver rigor absoluto na escolha de candidatos ao CTM, os quais terão que assinar um termo de compromisso de trabalhar no município pelo menos 5 anos, e de voltarem às suas classes primárias, ou de devolverem o capital nêles empatados deixando de receber 50% de seu salário até completar essa devolução, caso deixem de exercer no Estado a função para a qual se preparam no CTM nos locais em que se comprometeram a fazê-lo.

* * *



Psicologia para profes-
ses primários

PSICOLOGIA PARA PROFESSORES PRIMARIOS

Material coligido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, na Escola Experimental do INEP (problemas levados espontaneamente pelos professores ao Gabinete Psico-Pedagógico) e pelo Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais da Paraíba e obtido em observações de classes primárias, realizadas no Estado da Guanabara, Pernambuco e Rio Grande do Sul revelou que uma série de assuntos de importância para o professor primário não eram incluídos nos programas de Psicologia dos Cursos Normais. Por outro lado, vários assuntos eram incluídos em tais programas, sem aplicação futura nos problemas de classe ou orientados de maneira demasiado teórica, dificultando a aplicação na escola primária.

Tais fatos levaram à realização, pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, de uma pesquisa sobre a Psicologia necessária ao professor primário, já apurada para uma amostra de 465 professores da Guanabara.

Três questionários foram organizados para esse fim:

O 1º continha problemas observados em classes primárias, e descritos sumariamente, para que o professor se pronunciasse sobre se o encontrou em sua vida profissional, em caso afirmativo, em que série escolar; se o resolveu, esclarecendo, ainda, se com facilidade ou dificuldade, e com que recursos (aprendizagem realizada no Curso Normal, experiência pessoal, recurso à experiência alheia, cursos de aperfeiçoamento).

O 2º representava um esboço de programa para os Cursos Normais, contendo noções incluídas nos programas comuns e que pareciam indispensáveis ao professor, na base dos dados referidos, e de estudo de bibliografia sobre as várias áreas de Psicologia aplicada à educação primária. O professor deveria se pronunciar a respeito de cada assunto, informando:

- a) - se estudou e aplicou na escola primária;
- b) - se o estudou, mas de forma inadequada, que não permitiu aplicação à situação real.
- c) - se não estudou o assunto e, na escola, êle se revelou importante.

O 3º questionário incluía conhecimentos básicos para o trabalho do professor, e nos quais, segundo a experiência que obtivemos analisando os dados referidos ou em contacto com professores primários, êstes ou não se revelam preparados, ou a respeito dos quais, chegam, mesmo, a desenvolver idéias falsas (por ex. que significa "atender aos interesses infantis", quais são êsses interesses, por idade, que é "respeitar a personalidade da criança"). Tais conhecimentos

foram solicitados sob a forma de informações sobre como o professor tem agido na vida profissional e, não, de prova de conhecimentos.

Os resultados dessa pesquisa, ora em fase de relatório final, parecem esclarecer-nos sobre os rumos a tomar no ensino da Psicologia nos Cursos Normais e nos cursos de aperfeiçoamento de professores.

Quanto ao programa, considerando apenas os assuntos reputados necessários por mais de 80% na amostra, e acrescentando 3 temas: "a formação dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento reflexivo", características do desenvolvimento social no pré-escolar" e "contribuições da Psicometria à Escola Primária", que possivelmente não foram devidamente atendidos pelos professores, uma vez que outros, que deles dependem, obtiveram percentagens muito altas de incidência, teríamos as seguintes sugestões de matéria:

ASSUNTOS PROPOSTOS	%
<u>I - Elementos de Psicologia Geral</u>	
1 - Psicologia Evolutiva, Psicologia Diferencial, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social - áreas de estudo e aplicação à educação.	85
2 - Base orgânica da vida psíquica. Influência da hereditariedade e do meio.	89
3 - Condições da atenção. Classificação das formas de atenção.	86
4 - A memória e os processos associativos.	88
5 - Sensações, percepções, imagens e seu papel na educação.	82
6 - Problemas da vida afetiva: os sentimentos, as emoções e as paixões.	86
7 - Inteligência: conceituação, tipos. Inteligência e rendimento escolar.	91
<u>II - A criança antes de entrar na Escola</u>	
8 - O período pré-natal: importância e consequências para a educação escolar, do conhecimento das condições da mãe por ocasião da gestação e do parto.	92
9 - O desenvolvimento psicológico da criança na fase pré-escolar: aspectos de interesse para a orientação do trabalho futuro do professor..	85

	%
10 - Conceito de maturidade. Importância da maturidade para a educação. Maturidade e aprendizagem.	92
11 - Fatores que influenciam o desenvolvimento normal na infância.	92
12 - Falhas e desvios no desenvolvimento psicológico da criança: retardo no aparecimento da língua - gem, gagueira, estereotipia sensorio motriz, anomalias visuo-perceptivas, falta de coordenação motora. A criança canhota. Sinais de anormalidade. Medidas a tomar.	92
13 - O desenvolvimento perceptivo e a coordenação visuo-manual na infância. Estudo da lateralidade e sua importância para educação infantil.	87
14 - Características da afetividade no pre-escolar.	85
15 - O desenvolvimento afetivo e a integração emocional da criança. Orientação da educação.	92
 III - <u>A criança ao entrar na Escola Primária</u>	
16 - Verificação das condições afetivas da criança ao chegar à escola; sua importância para a orientação do trabalho educativo.	91
17 - Razões psicológicas das dificuldades de adaptação da criança à escola.	90
18 - O Jardim da Infância e sua influência no desenvolvimento infantil: Formação de hábitos e atitudes básicas na criança.	89
19 - Problemas emocionais da família e sua influência na formação de sentimentos de insegurança, nas atitudes e dificuldades da criança na escola. Condições do meio sócio-econômico e cultural de que provêm a criança, experiências básicas e estímulo para a aprendizagem. Papel do educador.	93
20 - Importância do conhecimento das atitudes da família com relação à criança: benevolência ou severidade excessiva, conflito de autoridades (pais, avós...), desatendimento aos interesses e necessidades infantis, tipos de sanção usados, preferências ou rejeições.	93
21 - Influência dos primeiros contactos na escola, no desenvolvimento da personalidade da criança. ..	94

	%
22 - Bases psicológicas da orientação da criança para a formação de atitudes de aceitação pela escola e boa relação com o professor e os colegas.	93
23 - Condições psico-sociais de adaptação da criança aos grupos (família, grupos de idade, escola, classe e sociedade) nas várias idades. ...	89
24 - Recursos para desenvolver na criança atitudes socialmente favoráveis. Atuação do professor na socialização da criança.	93
25 - Mecanismo de formação de grupos na idade escolar: aceitação e participação, rejeição e isolamento.	93
26 - Formação de sub-grupos isolados na classe. A atuação que cabe ao professor.	89
27 - Os processos interativos de imitação, sugestão, e simpatia: seu aproveitamento para ajudar a criança a participar da dinâmica da classe e estabelecer relações harmoniosas nos grupos. ...	90
28 - Fatores de desadaptação da criança à escola: rejeição do grupo-classe, fracassos repetidos, punições inadequadas, competição mal orientada... Atuação que cabe ao professor.	95
29 - O problema da liderança na escola primária. O papel do líder no grupo. Líderes indisciplinados.	92
30 - Fundamentos psicológicos do desenvolvimento de hábitos e atitudes de auto-disciplina, solidariedade e cooperação com a autoridade e o grupo.	93
31 - Tipos de disciplina e seus resultados nas diferentes situações escolares.	92
32 - Importância dos padrões de conduta para o desenvolvimento da criança.	85
33 - Os códigos estabelecidos pelas crianças: razão psicológica de seu valor na formação de atitudes. Como orientar sua preparação, atendendo aos fundamentos psicológicos envolvidos.	87
34 - Que entender por "atender aos interesses e necessidades da criança". Interesse e esforço. Interesse e Capricho. Interesses básicos por idade. Necessidades infantis e seu aproveitamento na educação. ,.....	89

35 -	Fatores que exercem influência sobre os interesses. Importância do alargamento dos interesses e da formação de interesses cada vez mais amplos e duradouros para a vida escolar e a vida futura. Atuação do professor.	87
36 -	Desenvolvimento de interesses e Higiene Mental.	92
IV -	<u>A criança e a aquisição de conhecimentos</u> (Introdução ao estudo da aprendizagem na escola primária).	
37 -	O desenvolvimento intelectual na fase escolar e a aprendizagem	93
38 -	A formação de conceitos na criança	90
39 -	Desenvolvimento do pensamento reflexivo; fatores que o facilitam.	84
40 -	A inteligência abstrata e a inteligência motora-relações. Conclusões para a orientação da educação.	85
41 -	Os métodos de ensino e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.	85
42 -	Como se aprende: Ensaio e Erro, Imitação, Condicionamento, Descornimento - seu papel na aprendizagem. Condições da aprendizagem.	91
43 -	Interesses infantis nas várias idades. Como utilizar, no processo de aprendizagem, esses interesses.	95
44 -	Tipos de diferenças individuais e sua importância na individualização do ensino. Igualdade de oportunidade e diferenças individuais.	93
45 -	A educação e as diferenças individuais: problemas para o educador decorrentes de diferenças de inteligência, de padrões de cultura, de condições de vida familiar, de aptidões, Orientação do ensino atendendo às diferenças individuais.	93
46 -	Que entender por <u>atenção</u> . Condições e limites da atenção na criança. Atenção e interesse. Atenção e desinteresse. Adequação das atividades.	94
47 -	A memória e suas condições. Como favorecer a fixação e diminuir o esquecimento e a fadiga no processo de aprendizagem da criança.	96
48 -	Condições e limites da transferência da aprendizagem. Interferência.	87

49 - Aprendizagem concomitantes e desenvolvimento de atitudes. Perigos da despreocupação com o problema das aprendizagens concomitantes.	82
50 - Diagnóstico de causas psicológicas das dificuldades de aprendizagem e inteligência, aprendizagem e condições emocionais, aprendizagem e experiência anterior.....	92
51 - Razões psicológicas das dificuldades de aprendizagem em linguagem.	93
52 - As dislexias e sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Diagnóstico das dislexias. As técnicas de reeducação e os exercícios corretivos.	87
53 - Razões psicológicas das dificuldades de aprendizagem em Matemática.	94
54 - Os problemas emocionais da criança e as deficiências na formação dos conceitos básicos em Matemática. Orientação do ensino.	94
55 - As condições da percepção e sua influência na aprendizagem.	90
56 - Fundamentos psicológicos dos métodos e recursos de ensino dos Estudos Sociais e Ciências Naturais.	86
57 - Fundamentos bio-psicológicos da recreação: a carência lúdica e suas consequências na conduta e no rendimento escolar.	90
58 - Vantagens e limites do uso dos recursos audiovisuais na escola primária.	93
59 - Fundamentos psicológicos dos principais métodos gerais de ensino: Método de Projetos, Centro de Interesse, Unidades de Trabalho.	89
60 - Os programas do curso primário e o aproveitamento dos interesses infantis segundo as várias idades e nas diferentes matérias.	91
V - <u>Avaliação do Rendimento do aluno</u>	
61 - Vantagens e limites da medida na educação primária: Os instrumentos usuais de medida - sua utilização e valor. Limitações inerentes à natureza desses instrumentos. Cuidados necessários na organização de provas objetivas de rendimento. Tipos de questões. Cautelas na aplicação e análise dos resultados. Influência dos problemas afetivos do aluno nos resultados dos testes.	90

VI - <u>Como observar e estudar a criança, como base para orientação da educação.</u>	%
62 - Observação da criança: organização de registros, formulação de hipóteses sobre o comportamento, análise dos fatos observados, utilização prática do material obtido.	88
63 - Provas simples de inteligência - aplicação e avaliação.	92
64 - O sociograma - aplicação. Valor para o conhecimento da posição da criança no grupo (índices de aceitação, isolamento e rejeição) para o manejo de classe, na organização do trabalho em equipe e no estudo dirigido. Cuidados na utilização e interpretação dos resultados.	80
65 - Técnicas de entrevista com os pais e de visitas ao lar	87
VII - <u>Orientação do desenvolvimento da personalidade da criança.</u>	
66 - Características do desenvolvimento normal da personalidade.	90
67 - Características básicas do indivíduo desajustado.	90
68 - Influências sociais, econômicas, familiares e escolares na integração e ajustamento da personalidade.	90
69 - Estudo de problemas típicos da criança na escola primária. Agressividade, timidez excessiva, inibição, apatia, desrespeito à propriedade alheia, preocupação sexual exagerada, mentira, falta de interesse pelo trabalho escolar, exibicionismo. Atitudes que cabem ao professor.	95
70 - Orientação psicoterápica da criança desajustada. Organizações auxiliares do professor. Atuação do professor em classe.	91
71 - Como promover, na escola, condições que favoreçam o ajustamento infantil.	92
72 - Adolescência - Principais problemas.	86
73 - Psicologia do adulto - Problemas dos pais - Atuação possível ao professor.	89
VIII - <u>Importância, para a educação da criança, da personalidade do professor</u>	
74 - Atributos pessoais favoráveis e desfavoráveis à tarefa da educação.	92

	8.
75 - Problemas afetivos do professor e sua influência no processo de educação da criança.	93
76 - Necessidade de readaptação de professores	90
77 - Importância, para o professor, do desenvolvimento de atitudes de objetividade, auto-crítica e interesse por progredir.	93
78 - A higiene mental no ajustamento do professor. .	93

Tendo o professor direito a acrescentar sugestões além dos temas indicados, foram feitas as seguintes, que nos pareceram dignas de nota:

1. Determinantes psicológicas do comportamento da criança nas várias idades.
2. Condicionamentos bio-sociais do indivíduo e suas relações com o sucesso educacional.
3. Condicionamentos psicológicos da atenção. Estudos da criança com dificuldades de atenção.
4. Fatores que afetam a retenção e o esquecimento.
5. Limites da psicologia aplicada à Educação.
6. Fatores de integração emocional no lar e na escola. Efeitos da tensão emocional.
7. Identificação das dificuldades em aprendizagem da criança imatura.
8. O status familiar e o rendimento escolar. A criança insegura e o rendimento escolar. Como identificar a criança insegura.
9. Imitação e ajustamento social da criança.
10. Como formar bons líderes. Canalização da liderança negativa.
11. Situações escolares que favorecem o desenvolvimento da disciplina. Punição, agressividade e ansiedade no escolar.
12. Percepção e dislexias específicas.
13. Efeitos da interferência. O ensino para a transferência.
14. Testes como instrumento de diagnóstico das dificuldades da criança; em aprendizagem, ajustamento emocional e relacionamento com o grupo.
15. Avaliação dos resultados de testes e decorrências práticas na Escola Primária.
16. Utilização prática na Escola Primária do material obtido nas observações da criança.
17. Maior aproveitamento das técnicas sociométricas na organização social e no clima emocional da sala de aula.

18. Implicações afetivas e educacionais da ação no lar.
19. Como reconhecer a criança desajustada. O rendimento escolar da criança com problemas afetivos.
20. Maturação precoce. Maturação tardia e suas conotações educacionais.
21. Importância da imitação na formação da personalidade da criança. O valor educativo do modelo.

Com relação ao questionário em que se solicitava que os professores, diante de problemas apresentados, se pronunciassem a respeito de se o encontraram, resolveram, e com que recursos, verificaram se as seguintes percentagens de professores que enfrentaram o problema e o resolveram com conhecimentos adquiridos nos Cursos Normais:

Problemas Infantís Encontrados na Escola Primária.	% de Incidência (sobre o total de problemas encontrados)	% de resolução do problema com o Curso Normal (sobre o mesmo total).
1. Fraca capacidade de fixação Criança que não retém, não fixa o que aprendeu, esquece com facilidade.	97	30
2. Raciocínio lento Aluno que demora muito para <u>a</u> prender uma noção, não <u>acompe</u> nha a classe, está sempre em atrazo em relação aos colegas.	96	77
3. Dificuldade para raciocínio <u>nu</u> mérico. Aluno com dificuldade para <u>re</u> solver problemas ou lidar com as situações matemáticas de modo geral.	95	30
4. Falta de persistência no trabalho escolar. Aluno que não completa os <u>tra</u> balhos até o fim, instável no rendimento escolar, não se <u>in</u> teressa nem colabora nas atividades de <u>el</u> asse com <u>persis</u> - tência, não faz os trabalhos de casa.	95	19

- 5 - Dificuldades em leitura oral.
Crianças que apresentam dificuldades ou maus hábitos em leitura oral tais como:
- omissão interpclação, ou re ptição de palavras essenciais ao sentido
 - falta de compreensão do que lê
 - leitura soletrada
 - má pontuação.
- 95 35
- 6 - Fraca capacidade de atenção e concentração.
Criança que não se concentra nos trabalhos escolares, que devancia ou se ocupa de outras atividades em momentos impróprios, frequentemente, não es tá preparada para responder ao que é proposto pelo professor, tem dificuldade na compreensão das noções dadas em classe.
- 94 22
- 7 - Instabilidade motora
Aluno que não para quieto, es tá sempre mexendo em tudo, le vanta-se a todo instante, anda sem objetivo pela classe.
- 94 15
- 8 - Atitude do Exibicionismo.
Criança que tem necessidade de sobressair, que usa de subter fúgios para chamar a atenção sobre si, perturba a classe com interrupções frequentes, critica o professor, gosta de mostrar suas qualidades, "faz coisas diferentes", sente-se infeliz quando não é notada.
- 92 28
- 9 - Problema da delação
Criança que está sempre acus ando ou fazendo queixa dos colegas ao professor.
- 92 23

- 10 - Nível intelectual abaixo da média
Aluno que aprende pouco e com dificuldade, que não obtém rendimento correspondente ao esforço que desenvolve e ao interesse que revela. 91 22
- 11 - Atitude de passividade.
Aluno que não participa da dinâmica da classe, reage pouco aos estímulos apresentados pelo professor ou pelos colegas, não tem iniciativa nem entusiasmo. 88 20
- 12 - Nervosismo
Aluno facilmente excitável, agitado, de reações bruscas e imprevisíveis, em classe e na recreação. 85 18
- 13 - Maus hábitos de estudo
Aluno desorganizado, sem método de trabalho, displicente, que não é capaz de estudar só, não sabe resumir, procurar bibliografia, aproveitar o tempo na classe ou na escola. 84 23
- 14 - Deficiência de Vocabulário.
Criança que não domina o vocabulário comum em sua idade, o que se reflete na leitura, na redação e em outras atividades. 82 28
- 15 - Agressividade
Alunos que constantemente criam conflitos, discutem, empurram, golpeiam ou importunam os colegas na classe ou na recreação, criticam o professor, zombam dos colegas... 81 16
- 16 - Atitude de excessiva dependência
Aluno que não tem confiança em si nem no que faz, indeciso, vacilante, sem opinião e iniciativa, infantil nas reações e dependente do professor a quem recorre sem necessidade. 80 26
- 17 - Fraca coordenação motora
Criança com retardo na coordenação motora, que segura o lápis

	com esforço e tensão, não consegue copiar figuras simples como o quadrado e o losango.	78	38
18 -	Falta de agilidade e destreza nos movimentos. Aluno desajeitado, lento, que tem dificuldade de acompanhar o ritmo das atividades físicas, na recreação e em classe.	78	29
19 -	Dificuldades de Articulação Crianças que apresentam articulação deficiente das palavras, com sintomas como: - troca de fonemas (r pelo l: lalanja por laranja) - omissão de sílabas (cal por carro) - gagueira.	77	17
20 -	Elementos perturbadores por desadaptação escolar. Crianças que perturba a classe porque não consegue acompanhar a turma.	77	20
21 -	Problemas da fabulação e da mentira a) Aluno que "conta histórias" para se valorizar; b) Aluno que mente à professora e aos colegas.	77	20
22 -	Dissimulação Aluno que adota atitudes falsas diante do professor, não assume a responsabilidade dos seus atos, faz-se de vítima.	75	8
23 -	Impulsividade Aluno que toma decisões sem pensar nas consequências que tem repentinas, falta de controle nas ações, súbitamente se levanta, grita, é brusco e incontrolado nas atitudes.	74	14
24 -	Falta de espírito de grupo Aluno que quer sempre dominar, não colabora nas atividades e brincadeiras do grupo, quer impor sempre sua vontade, revolta-se quando perde.	71	24
25 -	Individualmente excessivo Aluno exclusivista, que quer tudo para si, não empresta nada, vive voltado para si mesmo, não vê o ponto de vista alheio.	67	20

- 26 - Imaturidade afectiva emocional
Aluno cujo comportamento é infantil em relação à sua idade cronológica, que procura super-protcção e o monopólio da atenção do professor, às vezes choca sem motivo aparente, é inscontente nas reacções. 67 20
- 27 - Falta de interêssc pela recreação
Aluno que não se interessa por jogos, por brincar com os colegas, fica sôzinho, parado, durante o recreio. 66 19
- 28 - Desadaptação ao ambiente escolar
Aluno rebelde, que não segue regras, não aceita a autoridade, não atende às normas de trabalho em classe, perturba e tumultua as brincadeiras, tende a se isolar ou a participar de sub-grupos desintegrados da classe. 65 17
- 29 - Apropriação da propriedade alheia
Aluno que tira material dos colegas, não o devolve, nega ter tirado. 64 14
- 30 - Atitude de isolamento
Criança isolada que não se entrosas com as demais, que não participa de grupos e actividades colectivas na classe e na recreação, que não tem amigos. 64 19
- 31 - Problemas de lateralidade e direcionalidade.
Crianças que não construíram visual e cinestéticamente o esquema de seu próprio corpo apresentando ausência do sentido interno e externo, de direita, esquerda, na frente, atrás, em cima, em baixo, cometem êrros de:
- troca de letras - b pelo p
- inversão de sílabas - micado por comida
- escrita em espelho. 56 28

32 - Líderes indisciplinados		
Alunos bem aceitos pelo grupo, que submetem os demais à sua vontade, conduzindo a turma para a oposição e indisciplina.	55	17
33 - Imaturidade Visuo-Perceptiva.		
Criança incapaz de destacar bem os detalhes de um objeto, de distinguir as semelhanças e diferenças entre formas, números e letras.	53	34
34 - Rejeição do grupo		
Criança ignorada pelo grupo, que não a convida para suas atividades e por vezes se diverte à sua custa.	48	18
35 - Preocupação sexual		
Aluno que gosta de falar frequentemente de sexo com os companheiros ou tem algumas atitudes que revelam preocupação exagerada com este setor.	45	12
36 - Participação em sub-grupos desintegrados da classe.		
Alunos que formam um sub-grupo à parte, isolado, muitas vezes em conflito com o professor, a escola e os colegas.	29	17

De modo geral, parece patente que o professor necessita e precisa de uma orientação mais prática dos cursos, a aplicação dos conhecimentos a casos concretos, o domínio de instrumentos de trabalho como a observação, entrevistas, testes, técnicas simples e práticas de estudo da criança.

Tal capacidade de aplicação não pode ser medida por meras provas escritas (que, no máximo, podem avaliar bem sua fundamentação), mas em atividades práticas, o que mostra a urgência de mudanças formas de medida do rendimento escolar adotadas em Cursos Normais, bem como dos métodos de ensino utilizados nesses cursos.

Pesquisas bibliográficas, trabalho em equipe, observação, aplicação de testes simples, realização de entrevistas, aplicação de questionários e sociogramas são instrumentos indispensáveis ao professor primário, que ele deve adquirir nos cursos normais.



Relação entre custo e qualidade na Escola Primária

(Pesquisa sobre Administração Escolar)

Curso 245 A

Pesquisa Sobre Administração em Educação

Relação entre custo e qualidade na
Escola Primária Brasileira

I. O problema:

1) Há relação entre custo e qualidade nas escolas primárias públicas no Brasil ? Se há, quais os limites além dos quais a preocupação com a economia se tornará prejudicial? (*1).

II. Motivos para a escolha do problema. Informação geral sobre a escola primária brasileira (veja anexo).

III. Noções Básicas

1) Os objetivos da educação elementar não poderão ser atingidos antes do final do quarto ano, numa escola de apenas três a quatro horas de trabalho por dia, considerando-se que os programas do primeiro e segundo anos primários incluem apenas poucos conhecimentos de estudos sociais e ciências, as operações matemáticas básicas (multiplicação e divisão apenas por inteiros), escrita e leitura. Os alunos do terceiro ano ainda escrevem insuficientemente e lêem com dificuldade, tendo-se em vista as necessidades da sociedade atual, apenas iniciam o estudo das medidas de peso, comprimento, capacidade e o conhecimento da geografia da ci

(*1) Poder-se-ia realizar outras pesquisas relacionada a esta, utilizando alguns dados comuns: qual o custo da formação de um bom professor e quais os benefícios daí advindos? O mesmo poderá ser realizado em relação à supervisão abrangendo professores leigos, selecionados por seu nível educacional e qualidades profissionais.

dade ou distrito.

É possível que estudantes que alcançaram apenas o segundo ou terceiro ano esqueçam as habilidades básicas aprendidas, nas pequenas comunidades onde não há material de leitura disponível, nem mesmo biblioteca. Assim, farei a hipótese para objetivo deste estudo embora em realidade nos pareça insuficiente, que o quarto ano permitirá o alcance das metas da educação primária porque: a) a maioria das escolas primárias brasileiras têm apenas quatro anos e b) o programa de quatro anos inclui, além da leitura e escrita, o estudo das operações básicas em Matemática, com inteiros e decimais, áreas, percentagens e juros, História e Geografia do Brasil, assim como noções essenciais de ciências.

2) Uma escola ou sistema escolar que abrange maior número de anos é melhor do que aquele em que as crianças saem sem utilizar todas as oportunidades oferecidas.

3) Uma escola que realiza o trabalho geralmente feito em um ano, nesse mesmo período de tempo, é melhor do que outra que faz o mesmo em maior período de tempo, desde que os outros fatores em ação sejam equivalentes.

IV - Definição de termos

Os termos empregados terão os seguintes significados:

Qualidade: (de uma escola elementar, um grupo de escolas elementares, ou um sistema escola elementar) - seu poder retensivo, sua capacidade de fazer com que as crianças vençam as séries escolares no período de tempo a elas destinado, sua capacidade de preparar os alunos no que denominarei de noções essenciais à sua vida atual e futura, como estudantes do ensino médio, trabalhadores e cidadãos.

Por noções essenciais à vida atual entendo:

1) Capacidade de ler material adequado a crianças de onze anos, a fim de obter informações e seguir instruções.

2) Interêsse por leitura, tendo-se em vista os livros já lidos, medidos por perguntas tais como: "Dê o nome de cinco livros que já leu" ou "Explique que tipos de livro já leu, apresentando seu resumo ou enrêdo "ou" Dê a relação de assuntos sôbre os quais gostaria de possuir livros".

3) Capacidade de obter informação utilizando um dicionário (ou algumas páginas dêste), e descobrir que categoria de livros servirá à obtenção de determinada informação (selecio - nando nomes de livros numa lista).

4) Capacidade de escrever cartas, recados, tele -- gramas e resumos de forma clara e relativamente correta.

5) Capacidade de realizar operações básicas com inteiros e decimais e de calcular percentagens.

6) Capacidade de resolver problemas diários que exijam conhecimentos e habilidades de Matemática.

7) Capacidade de usar em situações práticas as medidas comuns de pêso, comprimento e capacidade.

8) Conhecimento da evolução geral da História do Brasil , da organização do govêrno brasileiro, dos deveres e di - reitos do povo brasileiro e sua Constituição, os recursos e pro - blemas do Brasil e da comunidade.

9) Capacidade para usar na prática conhecimentos sôbre o corpo humano, cuidados para a conservação da s_úde e prevenção das doenças, e noções sôbre os primeiros socorros nos aci - dentes comuns.

10) Interêsse por problemas brasileiros e da comunidade, medido por perguntas tais como: "Marque os 3 problemas importantes para uma cidade dentre os desta lista".

11) Atitudes adequadas em relação à ciência e técnica do trabalho manual, à responsabilidade individual e Democrática.

12) Hábitos básicos de organização de trabalho e planejamento, dando-se uma situação problemática a ser resolvida.

Tendo-se em vista as suposições básicas de que partimos e considerada a qualidade, como foi anteriormente definida, esta poderá ser medida por uma fórmula que leve em consideração os seguintes elementos: percentagem de retenção, promoção e de produtos completos, o que significa crianças de quarta série que apresentam rendimento satisfatório nestas noções essenciais, em função das necessidades vitais.

A fórmula a ser usada para fixar a qualidade de uma escola será a seguinte, ou um aperfeiçoamento desta:

$Q = \text{Número de crianças na quarta série} \times \text{média de anos necessários ao alcance desta série} \times \text{escore médio obtido nos testes de rendimento} \div \text{pela população escolar de determinada escola.}$ Uma combinação dos resultados de cada escola em proporção à quantidade de alunos em cada uma será obtida para o cálculo da qualidade de um grupo de escolas, ou de um sistema escolar.

Custo - a definição de custo abrangerá as seguintes despesas:

1) Despesas com o salário real de professores, diretores, supervisores e pessoal administrativo envolvido no caso. O preço da supervisão será determinado pelo número de crianças nas classes estudadas, cujos professores estejam sob o programa de su-

pervisão (c), em relação ao número total de crianças sob um supervisor determinado (C). O preço da supervisão será c x salário de supervisor.

C

2) O custo da administração geral que será determinado pela proporção entre o número de crianças numa determinada escola e a população geral do grupo de escolas, ou do sistema escolar que recebe os benefícios dessa atuação.

3) Custo do prédio - para maior facilidade e objetividade, o custo do prédio será calculado em função do preço da construção por unidade de área, dividido por uma constante para cada tipo de material empregado para erguer as paredes, de acordo com o número de anos de duração provável do prédio.

A localização e o terreno não serão considerados.

No Brasil, os pais em geral oferecem contribuição ao trabalho escolar, comprando os livros e o material pedido quando podem, porque o governo não os financia. Considerando-se os objetivos deste estudo como uma contribuição às medidas governamentais relativas ao financiamento da educação, essa contribuição dos pais deve ser considerada separadamente, a fim de descobrir-se sua influência sobre a qualidade do ensino considerando-as porém como esforço suplementar, impossível de ser obtido em algumas áreas do país. A contribuição dos pais será medida indiretamente pelos status sócio-econômico.

A fórmula para o custo por estudante, que se considere ter atingido as metas estabelecidas para a educação primária será:

C = Despesas totais do governo com as escolas primárias consideradas
Número de estudantes na 4ª série que alcançaram escores satisfatórios

IV - Escolha da Amostra

Serão incluídas na amostra oito estados das cinco regiões brasileiras. Sua população na quarta série das escolas públicas será estudada em função da distribuição entre as escolas estaduais e municipais, em áreas urbanas e rurais, com professores diplomados e leigos, com turnos de três horas, quatro horas e meia e mais de quatro horas e meia por dia. As escolas primárias experimentais do INEP poderão ser incluídas na amostra. Esta será randômica, levando-se em consideração êsses grupos de escolas a serem representados proporcionalmente ao número de estudantes da quarta série. Incluirá no mínimo 3.000 crianças (100 classes de 30 crianças aproximadamente).

V - Tratamento Estatístico

Serão realizados estudos de correlação entre o custo e a qualidade do ensino e será empregada a análise factorial para fixar a influência das variáveis que poderão afetar os resultados associados, ou isoladamente. Consideraremos variáveis capazes de afetar o resultado: a inteligência e o status sócio-econômico do aluno, o preparo do professor, a supervisão e extensão do dia escolar, a entidade mantedora (escolas estaduais e locais).

VI - Os Instrumentos

A inteligência será medida pelo teste Mosaico de Giles que impedirá as influências verbais.

O status sócio-econômico será determinado tendo-se em vista a ocupação dos pais.

Para o preparo do professor consideraremos o número de anos de formação profissional, principiando com a escola primária. A duração do dia escolar poderá ser: até 3 1/2 horas, 4 e 4 1/2 horas, 5 e mais horas por dia.

VII - Relatórios

Serão preparados dois relatórios, um deles técnico, que incluirá informações básicas sobre o problema, as hipóteses de trabalhos, dados sobre a escolha da amostra, o tratamento estatístico feito e as conclusões. O outro, adaptado à publicação em jornais e revistas para dar ao povo e aos políticos conhecimentos do problema deverá ser o mais simples possível, evitando termos técnicos.



Regência de Classe

REGÊNCIA DE CLASSE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Você inicia agora seu período de regência de turma, ainda como professorando ou já como professor.

De qualquer maneira, já atua como um profissional, Não tem mais uma ação esporádica de aprendiz, compensada em seus aspectos negativos pela atuação de professor da turma.

Em comparação com as demais atividades de nossa vida, as atividades profissionais são as que absorvem a maior parte de nosso tempo e energias. Portanto, devemos desempenhá-las com integração, isto é, como uma atividade querida, feita com interêsse e dedicação.

Para que você o consiga, precisará de condições pessoais - como gostar de crianças, ter prazer em vê-las desenvolver-se com sua ajuda. Precisarás também apelar para toda a sua capacidade e preparo e estar perpétuamente procurando superar-se.

Porque quem diz profissão diz responsabilidade. Nas profissões mais elementares da escola de trabalho, o gari, ou a lavadeira, a ineficiência, a falta de responsabilidade têm efeitos perturbadores. Imagine na sua profissão, que só pode ser comparável, pela influência que exerce, à de médico.

Que lhe cabe fazer?

O erro mais grave que você pode cometer como educador é perder de vista os fins de seu trabalho. Isso é tão fácil e tão comum que você precisa precaver-se para evitá-lo. Do contrário começará a confundir meios e fins e acabará confundindo as finalidades da educação com aspectos do trabalho escolar, às vezes nem sequer necessários, como a nota que seus alunos obtêm ou a promoção.

Para você ver como isso seria errado, basta considerar que há sistemas escolares que não lançam mão de notas (usam meros conceitos como satisfatórios ou não) e não adotam o sistema de promoção em uso na maioria de nossos Estados. Ao fim do ano, como decorrência, não de provas que medem a situação do aluno num certo momento do ano, mas da apreciação feita pelo professor de todo o trabalho realizado pela criança durante o ano, os alunos são classificados, isto é, reunidos por seu aproveitamento dentro de seu grupo de idade, e prosseguem no ano seguinte, do ponto que alcançaram no anterior. Não há reprovação ou volta à estaca inicial em que o aluno se encontrava um ano atrás, nem quantidade fixa de matéria a ser vencida por todos.

Tem-se em vista atender às diferenças individuais, aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Independente da mudança do regime de promoção -que exigirá um preparo específico do professor, programas diversificados para atender a crianças de diferentes capacidades etc- você pode e deve, na sua turma, qualquer que ela seja, ter em vista

- que objetivos você quer atingir

- quais os meios mais adequados para obtê-los

Na escolha de qualquer recurso a utilizar será preciso ter em vista o fim que se quer obter. Do contrário se estará agindo cegamente, como um carpinteiro que escolhe a ferramenta com que vai atuar porque é a última que apareceu, sem saber se vai fazer uma estante grande ou um objeto pequeno. Haverá ainda o perigo de atender a um objetivo com sacrifício de outro mais importante.

Que deve buscar como educador?

Um erro muito freqüente em que laboram os educadores é confundir sua tarefa com a de ensinar e esta com a de dar conhecimentos.

A Psicologia já revelou que a aprendizagem se processa no indivíduo por esforço pessoal, dele, e cabe aos educadores criar as condições para que os conhecimentos sejam aprendidos pelo aluno, graças à experiência desse aluno.

O erro que apontamos tem sérias conseqüências, entre elas a idéia de que você fala e a criança assimila, a qual reduz o papel do trabalho escolar a um enfadonho e contraproducente ouvir.

Pense em você mesma numa conferência de 2 horas e imagine a criança - necessitada de movimento - ouvindo-o por esse tempo e até mais.

Além disso, seu papel não é simplesmente levar a criança a adquirir conhecimentos. Você precisa também levá-la a adquirir habilidades de estudo,

desenvolver hábitos e atitudes, interesses e ideais. Terá realizado um trabalho ineficiente e até condenável um professor que consiga que, ao fim de ano os alunos respondam bem à maior parte das questões da prova de promoção à custa de memorizar noções, mas não saibam realmente estudar procurando

compreender, tirando conclusões, usando de recursos mais eficientes para dispor do conhecimento, não no dia seguinte ao em que estudou, mas quando dêle precisar na vida.

Também será condenável o professor que o consiga à custa do desenvolvimento do desgosto por estudar, que leva o aluno ao não prosseguimento dos estudos e, na vida comum, a não lançar mão da informação escrita. Ou aquele que, pelos recursos que usa, leva os alunos a perpétuar o estado de tensão, a competição permanente, e não desenvolve a tolerância para com as diferenças individuais, a capacidade de admirar os mais capazes num certo aspecto (como se potencialmente todos fossem adversários), ou o hábito de analisar objetivamente seus resultados em função do esforço feito.

Quanto mais cedo você fixar que hábitos e atitudes pretende desenvolver e começar a trabalhar para tal, melhor será o resultado obtido.

Como começar?

Um professor realmente seguro e eficiente começa por:

- procurar conhecer sua turma
- fixar os hábitos e atitudes mais necessários a ela - mais concentrar-se nêles

- dar um balanço que permita verificar em que situação se encontram as crianças quanto ao domínio da matéria básica da série anterior de que dependerá o prosseguimento dos estudos.

Como são seus alunos?

Você tem três fontes principais para conhecer seus alunos: os professores anteriores, os pais e o diretor. Se a escola dispuser de um orientador que conheça as crianças, será também uma fonte preciosa para coleta de dados.

Que é que você precisa saber?

Interessam-lhe os aspectos que influem em seu trabalho - por ex., as condições sócio-econômicas, emocionais, de inteligência e de aprendizagem de seus alunos.

As condições sócio-econômicas estão muito ligadas à profissão do pai. Assim, se esta consta da ficha de matrícula do aluno, você tem um elemento básico para sua informação. A aparência da criança diz muito do capricho, do cuidado que lhe é dispensado

dentro das base orgamentária assegurada por essa profissão. O local de morada é também um índice dessa condição.

Não raro as condições sócio-econômicas mais baixas correspondem a condições culturais também deficientes - pais com apenas a Escola Primária ou até analfabetos.

Não se esqueça de que 46% de nossa população adulta é analfabeta. Isso significa que a criança não tem estímulo cultural em casa, isto é, não dispõe de livros, revistas, não vê os pais se dedicarem a atividades de leitura nem valorizá-las. Nessas condições é natural que ela não desenvolva normalmente interesse por tais atividades.

O interesse, não se esqueça, é a mola da aprendizagem. Para muitos psicólogos, o principal fator que influi na aprendizagem da leitura, por ex., é ter vontade de ler.

Se você tem uma turma de crianças de nível sócio-econômico e cultural baixo, pense nas condições inferiores que tais crianças trazem para a escola e procure superá-las da melhor maneira. Tais crianças, possivelmente, além do pouco interessadas nas atividades comuns da escola, têm deficiências de conjugar - pronunciam mal certas palavras, têm vocabulário reduzido, fazem construções erradas.

A última coisa que lhe deve acontecer é tomar tais condições como "culpas" da criança, "injustiças" contra você, quando verificar que, apesar de seus esforços, elas não obtêm o rendimento que outras crianças de meio melhor obtêm sem tal esforço.

Não é justo que tais condições sejam consideradas contra a criança. Elas devem ser razão para um maior esforço e de compreensão de sua parte. Compreensão que não é complacência, mas simplesmente visão objetiva da situação total do que se partiu para apreciação dos resultados obtidos, não apenas em si mesmo mas, principalmente, por uma comparação com a situação inicial.

E a inteligência? Como conhecê-la?

Se você permite às suas crianças participarem realmente das atividades, aos poucos terá uma noção da capacidade intelectual de cada uma.

Verá as que, apesar de se esforçarem, compreendem com dificuldade uma noção, e as que vencem normalmente ou, até, brilham

tamente as dificuldades que ocorrem.

O rendimento escolar - se devidamente medido, não na base da memorização, mas da compreensão - é um reflexo da inteligência, quase sempre, especialmente se os interesses infantis estão sendo atendidos.

Se você dispõe de um teste de inteligência como o de Binet Simon ou o de Goodenewgh (desenhar uma figura humana) êle lhe será útil para os casos que deseje aprofundar mais.

A aplicação de boas provas de rendimento escolar que você mesmo pode construir, procurando verificar o domínio dos assuntos básicos para o prosseguimento dos estudos são de grande utilidade. Devem elas ser seguidas por outras, mais minuciosas, sobre os pontos mais fracos. Estas últimas devem medir as várias dificuldades envolvidas no domínio de assunto, em questões especiais, para fixar o programa de recuperação necessário.

Informações obtidas junto aos professores anteriores ou a consulta da ficha da criança e seus resultados anteriores muito podem esclarecê-lo a respeito das possibilidades intelectuais e do preparo anterior da criança.

E os alunos-problemas?

Conversas com a professora do ano anterior e a diretora podem ajudá-lo a fixar certas crianças que apresentam problemas especiais, para tratá-los adequadamente desde o início.

Você precisa ser, porém, muito cauteloso na coleta dessas informações. É comum que as diferentes pessoas usem a mesma denominação para situações diferentes. Por ex., um professor pode dizer-lhe que os alunos A e B são agressivos porque eles respondem mal aos colegas, chegam à agressão física ou simplesmente porque se opõem à opinião da maioria.

Não se contente com adjetivos, quando quiser informação sobre um aluno. Saiba que o que êle costuma fazer para ser considerado problema e em que ocasiões assume tal atitude.

Procure ouvir mais de um professor sobre tais crianças e veja se as reações eram as mesmas nos vários casos. Saiba da atitude dessas crianças no recreio, na saída.

E, sobretudo, não se impressione. Uma criança pode ser agressiva para com um professor e não com outro. A agressividade para com uma pessoa pode derivar de muitos fatores; um deles por ex., é a semelhança física com pessoas pela qual a criança se crê atacada. Assim, uma criança sujeita a pais autoritários, que não consideram suas necessidades normais, pode rebolar-se contra uma professora porque este lembra fisicamente a progenitora ou porque também exhibe reações autoritárias.

A vantagem de você saber das condições da criança e das circunstâncias em que se deram suas reações está em que se permite preparar-se para evitar comportamento desajustados interessando-a, dando-lhe responsabilidades, procurando atender a seus interesses, encarregando-a de ajudar outros, sentando-a longe de outras crianças-problema etc.

Não apenas o professor e o diretor constituem fontes de conhecimento sobre as condições emocionais da criança. Você deve aprofundar seu conhecimento da mesma, sabendo de sua vida em casa. Se puder visitá-la (quando faltar por doença, a propósito de passar na porta etc.) isso lhe dará uma visão mais adequada. Se não, procure ouvir os pais, ou pelo menos a mãe, a respeito da criança. Convide os pais, na primeira oportunidade, para verem os trabalhos dos filhos ou participarem de uma festinha, ou marque com eles um encontro na entrada ou na saída 15 a 30 minutos bem aproveitados esclarecerão muita coisa. Para isso, você precisa estar preparado e oriar uma boa atitude no interlocutor. Mande um convite amável escrito ou enfeitado pela criança, se não tiver podido, no momento da matrícula ou numa 1ª reunião, levar os pais a compreenderem que quando chamá-los não será para "fazer queixa do filho" mas porque devem trabalhar juntos pela criança.

Se o aluno tem problemas emocionais - é tímido em excesso, é exibicionista, ou agressivo, ou não respeita a propriedade alheia ou a autoridade - você deve procurar saber

- qual o clima psicológico em casa - se a criança se sente sem carinho, que recursos disciplinares usa a família.

É claro que você não vai perguntar diretamente

- se pai e mãe se dão bem ou estão em conflito

- se a mãe prefere os irmãos à criança
- se usa com freqüência de pancadas etc

Mesmo porque, se o fizer, terá provavelmente respostas falsas, muitas vezes.

Será diferente o resultado se você começar, por ex., perguntando quantos irmãos tem a criança, e de que idades, e, como comentário, acentuar que deve ser um problema difícil educá-los e por que

- se fôr filho, único, não havendo irmãos para brincar, deve ocupá-la muito.

- se os filhos são vários, geralmente brigam.

E depois, se fôr filho único, indagar

- de que gosta de brincar, a que horas brinca, com quem

- a quem obedece mais

- como se consegue que atenda melhor - com castigos, prêmios, pancadas? (o que esclareça como é tratado)

- quem lida com a criança e que recursos usa mais comumente para fazê-la obedecer

Fazendo-se compreensivo, por exemplo, para as dificuldades da mãe, se outros adultos são demasiado tolerantes, ou se vero dará margem a que a mãe se expanda e fale de dificuldades do - místicas - econômicas, temperamentais, de saúde etc.

No caso de serem vários irmãos de sexos diferentes, indagará se acha meninos ou meninas mais fáceis de conduzir. Isso dá margem, na maioria dos casos, a que a mãe se expanda sobre suas preferências - Você pode também indagar como consegue boas atitudes dos vários filhos. Comparando os recursos que usa identificar a atitude que assume para com os vários filhos. Se se notarem preferên - cias, pode-se indagar como reagem as crianças quando faz comparações entre elas, em sua frente, (apenas para verificar se as faz).

É importante saber se as crianças têm oportunidade de brincar, o que é essencial para que, quando chegarem à escola, es tejam dispostas a realizar certo esforço.

Por esse fim, indague, por exemplo, se a criança gos

ta de brincar, e de que, a que horas brinca, de que brinca, se a permissão para tal atividade é condicionada à realização de outras. Você poderá descobrir que seu aluno mora em apartamento, e não brinca porque a mãe tem medo que se misture com as crianças da rua e guarda os brinquedos que tem para que não os estrague, o que explicará muito de seu comportamento na escola.

São freqüentes problemas emocionais quando

- os adultos não acordam quanto à maneira de orientar a criança (uns demasiado severos, outros tolerantes em excesso)

- há conflitos sérios em casa (os pais se desentendem, ameaçam separar-se) ou forte tensão (doença grave, situação econômica muito difícil)

- a criança se sente sem carinho ou preterida por algum irmão (só recebe críticas, não lhe dão atenção quando quer mostrar algo etc)

Você não vai poder mudar a família da criança, nem lhe cabe o papel de resolver conflitos familiares. Pode apenas contribuir louvando a que experimentem novas maneiras de tratar a criança, ou procurar ocultar preferências, não façam comparação humilhantes etc. Isso naturalmente, após certo estreitamento de relações com a família, depois de esclarecer seus objetivos para com a criança e fazer a família perceber que terá melhor resultado orientando diferentemente a criança. (Contando por ex, casos de crianças tratadas de maneira diversa e seus resultados)

Conforme as condições dos pais, não será de nenhuma utilidade dizer do comportamento indesejável do filho na escola; isso só os levará a surrar a criança, humilhá-la e ligar irremediavelmente você e sua ação ao desgosto que lhe causa a atitude dos pais.

Conversas com a criança ou com os pais serão importantes também, no caso de crianças que de repente mudam de reação, tornando-se distraídas ou agressivas, ou realizando trabalhos aquém de sua capacidade.

É importante saber se o fator afetivo é responsável por essa situação ou a causa é física.

Você tem uma noção sobre seus alunos. E agora? Como planejar seu aperfeiçoamento?

Você procurou informar-se sobre como seus alunos se

comportaram na escola, anteriormente, e a que influências estão ou estiveram sujeitas em casa. Também os observou em classe e verificou, mesmo, que crianças consideradas como problema por outros professores reagem normalmente em sua classe ou crianças que nunca apresentaram problemas revelam agora alguma reação desajustada.

As crianças agem diferentemente conforme o grupo em que estão, as influências a que se acham sujeitas. Um líder indisciplinado, por exemplo, não orientado a tempo para uma atividade positiva, pode pôr um grupo a perder.

Acima da preocupação em obter certo ritmo das aprendizagens de conhecimentos, você deve preocupar-se em estabelecer - um programa básico de atitudes para as crianças que apresentam problemas especiais

- e um programa geral de desenvolvimento de atitudes para sua turma.

Que atitudes formar? Como desenvolvê-las?

São de grande importância como atitudes a desenvolver na escola primária e têm influência direta sobre o próprio trabalho escolar - a assiduidade, a pontualidade, a delicadeza no trato, a perseverança (levar os trabalhos até o fim). São igualmente significativas as atitudes necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho independente e do trabalho em grupos diversificados - não perder tempo, resolver seus problemas sem apelar desnecessariamente para auxílio, usar do material com o cuidado necessário, repô-lo no lugar, saber ouvir sem interromper, solicitar a palavra por algum sinal em silêncio.

Ao tratar dos tópicos ... e referimo-nos à maneira de desenvolver os hábitos e atitudes essenciais a esses tipos de trabalho escolar.

Os hábitos de assiduidade e pontualidade vão depender do interesse que você souber despertar, das atividades que escolher para a hora da entrada na escola. O levar os trabalhos até o fim depende de condições da criança mas também, e principalmente, da adequação das tarefas à sua capacidade - trabalhos demasiados difíceis ou longos, rotineiros, fáceis demais, não conseguem a atenção da criança.

A organização de códigos pelas crianças, bem como os

gráficos sobre a situação de cada um quanto a certa atividade - feitos pelos próprios alunos, por julgamento do grupo, ajudam muito.

É essencial não pretender desenvolver muitos hábitos e atitudes de cada vez, como esforço sistematicamente organizado de que participem com plena consciência as crianças.

Em face de situações que requeiram certas atitudes é, porém, importante discutí-los, valorizar as que as tiveram, discutir os efeitos desfavoráveis da atitude indesejável, em termos objetivos, isto é, sem insistir no autor e seu erro, mas no fato e suas consequências.

Assim, num jogo de competição em que alguns elementos de um grupo não se saíram bem, mostrar o valor que teria a ajuda prévia dos colegas. Num trabalho em equipe, valorizar o fato de haver diferenças individuais e os mais capazes em algum aspecto. Num desentendimento entre alunos, analisar o caso, vendo as razões dos dois lados, para valorizar a objetividade, isto é capacidade de ver a questão de vários pontos de vista. Aproveitar o estudo da História para apreciar os pontos de vista dos grupos em conflito - por ex., os escravagistas e os abolicionistas, o país colonizador e a colônia.

Atitudes como a de justiça têm oportunidade de serem discutidas a propósito de acontecimentos sociais e de fatos da turma, para deixar claro que não se confunde com a equanimidade (que tem sentido jurídico, principalmente, de aplicação a todos da mesma medida, seja ela com ação moral ou não), mas exige um exame mais profundo das condições dos que estão envolvidos na situação.

Não se esqueça que as atitudes se adquiram, em grande parte, pelo exemplo - A tolerância (no sentido de compreensão das causas do comportamento e esforço por melhorá-lo e não, de aceitação passiva), a objetividade (não se deixa vencer pela emoção, considerar com isenção os pontos de vista de todos os que estão em casa), a justiça (que envolve basicamente objetividade), a solidariedade (na dor e na alegria) se desenvolvem pela prática, pela observação, pela discussão de casos surgidos que vão levando a apreciar as noções aí envolvidas e a melhor aplicá-las.

Use de fatos reais ocorridos na turma ou no meio em que vivem as crianças para conversar com elas sobre atitudes observadas e apreciá-las. Organize campanhas debbnaefício a êste ou aquôle

grupo: - juntar brinquedos usados e consertá-los para levar a asilos, ajudar uma família pobre que ganha um novo membro (com roupinhas feitas na escola), prestar socorros urgentes (por ex., por meio de um "pelotão de saúde" na turma, organizar a ajuda a grupos desfavorecidos da comunidade (campanha da lã, por ex.), São êsses meios de levar as crianças a valorizar atitudes de colaboração, justiça, generosidade, solidariedade.

Consagre todo um semestre, por ex., ao desenvolvimento de duas ou três atitudes, no seguinte, acrescentando algumas novas.

Use, por ex., o recurso dos escoteiros,

- a prática de uma boa ação diária, que pode ser ajudar em casa a mamãe ou na escola a um colega, aplicar um socorro urgente, trazer material para uma campanha. Faça-o com a turma em geral, ou crie um clube ou grupo de qualquer tipo que pode ter estatutos, feitos pelas crianças, distintivos etc.

Valorize os progressos obtidos quanto a atitudes, acentuando a satisfação que trazem a quem as tem e ao grupo de que faz parte, e os benefícios sociais em que trazem importância.

Não esqueça de que somos o que são nossos hábitos, atitudes, interesses, ideais. Eles é que nos dirigem a conduta e dão a qualidade de nossas ações.

De nada adiantaria uma pessoa muito bem preparada do ponto de vista de conhecimentos - e que não os aplicasse em benefício do grupo, mas para interesses egoístas, em prejuízo do bem geral.

De pouco valem os conhecimentos obtidos no Curso Primário se não se desenvolve o interesse por continuar a estudar, o gosto pelo estudo do Português, dos Estudos Sociais, das Ciências, as habilidades necessárias para uso das fontes de adquirir conhecimentos de maneira mais proveitosa. Portanto, ao lado dos conhecimentos que pretende que as crianças adquiram, pense nas habilidades que irá desenvolvendo aos poucos (por ex., por palavras e títulos em ordem alfabética, inicialmente reunindo palavras pela 1ª letra apenas, usar o dicionário, anotar pontos importantes, resumir um capítulo pequeno de um livro de estudo etc.

Faça isso a propósito de atividades normais da turma - organização de dicionários, vocabulário, cadernos de notas para estudo.

O desenvolvimento de interesse pelas atividades de

estudo, por Arte, Recreação, Biblioteca, vai depender da maneira como você desenvolver tais atividades, baseada nas necessidades e interesses próprios da idade de seus alunos, da maneira de dosar a duração das atividades e da alternância que conseguir estabelecer entre os seus diversos tipos: atividades de ouvir e de fazer, de atenção concentrada e de recreação, de Arte e de esforço intelectual intenso. Muitas vezes, dentro da mesma matéria, você obterá interesse contínuo variando o tipo de atividades - por ex., uma leitura seguida de redação e dramatização.

É importante que você desenvolva o interesse por aprender, aperfeiçoar-se, por meio de atividades como pesquisa de material a respeito de um assunto de interesse, valorização do material obtido, trabalho em equipe, coordenação e apresentação desse material etc.

Tenha sempre em vista que você deve desenvolver o seu interesse pelos problemas de nosso país, levando a criança a sentir o progresso social na análise de sua evolução histórica, a perceber problemas atuais, a maneira como vão sendo encaminhados, a influência que cada um pode ter em sua solução, colaborando na medida de suas possibilidades. Tenha em vista que lhe cabe desenvolver essa atitude de colaboração e responsabilidade na criança, fazendo com que analisem e contribuam na medida de suas possibilidades para resolver problemas da escola e da comunidade próxima.

Igualmente é essencial desenvolver o gosto por atividades sãs para as horas de lazer, a fim de favorecer o equilíbrio emocional presente e futuro de seus alunos.

Atividades de arte infantil (desenho livre, pintura) simples, mosaico, fantoches, modelagem etc), de Artes Industriais (cartonagem, encardenação, objetos simples em madeira), recreação, biblioteca, auditório são de enorme valor como disciplinadoras e como meios de desenvolver interesses que muito ajudarão o ajustamento individual.

Esse programa de desenvolvimento de interesses, hábitos, atitudes irá culminar no desenvolvimento conseguido através de todo o Curso, de ideais de respeito à dignidade humana, liberdade, confraternização entre os povos, justiça social, próprios de nossa civilização ocidental.

Cuidados devem ser desenvolvidos, não só no sentido

de formar atitudes desejáveis, mas de evitar que se instalem atitudes indesejáveis alguma das quais podem vir a perturbar todo o desenvolvimento do trabalho educativo.

Assim, por exemplo, se o professor acolhe bem ou até estimula a delação escolhendo alunos para tomar conta dos outros, isto não pode impedir o desenvolvimento de uma série de atitudes e prejudicar o rendimento escolar. A criança passa a se concentrar na observação do comportamento dos colegas para ver-lhes as faltas. Não é possível, nesse clima, desenvolver objetividade, cooperação, respeito às diferenças individuais, capacidade de admirar o próximo, justiça. O próprio rendimento escolar sofre, pois em vez de concentrar-se em seu aperfeiçoamento a criança se concentra nos aspectos falhos dos demais, o que é uma atitude de suas conseqüências para a vida social e felicidade humana.

É como planejar a aquisição de conhecimentos pela criança?

Se você aplicou provas gerais de cada matéria (de preferência em dias diferentes, após alguns dias de aula) e depois aprofundou, por meio de trabalhos ou provas especiais, as dificuldades das crianças nesse ou naquele assunto, tem a necessária base para organizar seu programa de trabalho.

Procure partir dos assuntos de interesse, não dominados e que irão influir nas aprendizagens subsequentes. Por ex. por vai iniciar o ensino da divisão por número de 2 e mais algarismos, procure certificar-se se as crianças dominam os fatos fundamentais das 4 operações cuja aplicação será necessária nessa divisão.

Faça um plano especial para os exercícios de redação, fixando de que seus alunos se ressentem mais quanto a desenvolvimento do assunto e clareza e correção de forma - e procure ir atacando esses pontos falhos sistematicamente, alguns apenas de cada vez, sem se preocupar especialmente com outros erros. Lembre-se de que se aprende a redigir, principalmente lendo, e faça um plano especial de levar seus alunos a gostarem de ler - leia para eles histórias, encerre crianças de lê-las e contar ou lê-las para os colegas, faça dramatizar pequenas situações criadas por você ou por eles e apresentadas por escrito, crie um clube de leitura com dramatização, comentários sobre livros, leitura de trechos especialmente vivos e interessantes, em capitulos, organize programas de TV ou rádio lendo ou resumindo histórias, livros de aventuras, faça um teatro de fantoches ou ao vi-

vo.

Leve suas crianças a escreverem sobre assuntos de sua preferência ou sugira algo e deixe que escolham à vontade, inclusive independentemente dessas sugestões.

Redações que obedecem a certas normas - cartas, telegramas, relatórios, devem ser feitos em situação real.

Tenha cuidado de não tomar os exercícios de gramática algo artificial, rotineiro, aborrecido. Tais exercícios de nada melhoram a redação: a transferência de teoria para a aplicação é mínima, nesse caso. Faça a gramática decorrer da redação como recurso que permita dominar falhas reais; tenha cuidado para não tratar de muitos assuntos de cada vez.

Distinga em todos os casos, o que é falha geral da turma e o que é deficiência de uma criança, para não provocar o desinteresse do grupo com uma atividade que de nada vale para ele.

Use atividades diversificadas na medida do necessário, nos aspectos em que essa diferença entre um grupo ou um aluno é muito grande e não deve ser atendida em aulas gerais.

Planeje seu dia de trabalho, incluindo as atividades gerais e diversificadas e considerando a duração de cada atividade (no 1º ano, 20 a 30 minutos no máximo).

Evite explicações orais longas, que a criança não segue até o fim. Compare os resultados do que pretendeu ensinar por exposição oral e do que a criança fez por si, ao fim de algum tempo, para se capacitar de eficiência relativa das diferentes formas de fixação. Você verá como o esquecimento é rápido se você fez o esforço pela criança.

E os métodos e recursos de ensino a empregar?

Procure usar em atitude experimental isto é atento ao resultados e às condições de sua turma e de sua própria segurança, métodos e recursos cuja finalidade entenda, cujos fundamentos conheça. Não use isso ou aquilo por ouvir que é bom, sem saber ao certo a que objetivo atende, e, portanto, se é adequado à sua turma.

Considere os efeitos de cada recurso de ensino sobre a aprendizagem, mas também sobre o equilíbrio emocional, o desenvolvimento social etc. da criança.

Se você quiser experimentar certo "método", importante pelos resultados a que leva, mas que julgue complexo ou difícil consagrar-lhe apenas uma parte do dia.

Por ex., você deseja aplicar o método de projetos por que leva à atitude de refletir, planejar, auto-criticar, essencial ao progresso individual e social e porque sabe que, sendo atendidos seus interesses, a criança trabalhará com muito mais eficiência. Tem, porém, receio de se perder num projeto longo que não dê oportunidade para o programa que precisará desenvolver (de Matemática por ex.)

Desenvolva, então, projetos pequenos - por ex. uma de dramatização, uma excursão em que haja planejamento, discussão dos problemas a resolver, execução conforme o planejado, apreciação dos resultados em função dos fins em vista; ou um projeto de estudo em que as crianças planejem o trabalho fixando o que vão procurar esclarecer, as fontes que irão usar, e procurem os dados necessários, com seu auxílio. apreciem o trabalho realizado, avaliem o que aprenderam por uma prova que você organiza.

Tais atividades podem tomar parte reduzida do dia escolar, se você não se sente segura para desenvolvê-las por um período mais longo.

Projetos como, por ex., organizar um programa semanal de TV (feita com caixote coberto de papel grosso), envolvem planejamento, atividades como ler para escolher trechos e histórias a contar, estudar para organizar programas de perguntas de Ciências ou de Estudos Sociais ou de pequenos problemas de Matemática resolvidos por cálculo imediato.

Não se esqueça de que o projeto é oportunidade de apresentação de matéria nova, que precisa ser treinada por exercícios específicos, e se pode aguardar que dentro do projeto surja oportunidade de treino, pois a aprendizagem exige fixação a prazos curtos de início. Se o treino é compreendido pela criança como importante (você pode discutir com elas outras situações em que o conhecimento que precisa ser fixado é necessário) e elas têm o propósito de dominar o assunto em causa planejarão como fazê-lo, executarão o plano, observarão os resultados e o apreciarão - isso é outro projeto. Esse projeto pode ser organizar um concurso, por exemplo.

Projetos paralelos mais longos podem ser desenvolvidos, por ex., preparar material para o cantinho de matemática oportu-

nidade para fazer cartões com os fatos básicos das várias operações, ou preparar um fichário de exercícios a ser doado a uma turma da mesma série no ano seguinte, ou um livro de exercícios de treino. Desde que as crianças os desenvolvam com interesse, porque desejam a perfeiçoar-se no assunto, façam-no atender a um plano e apreciem os resultados, são outros tantos projetos úteis.

Guarde-se de escolher os projetos pelas crianças. Guie-as apenas, sugira sem parecer fazê-lo (conte por ex., o que outras turmas fizeram), lance idéias, de preferência não no momento da escolha mas um dia ou dois antes, para que possa verificar se as crianças de fato guardam a sugestão porque ela corresponde a um interêsse seu. ou qualquer material ou mesmo uma notícia que gira em projeto de estudo sôbre o que pretende ensinar mais tarde.

Não é preciso ligar tôdas as atividades de classes ao projeto - se as crianças estiverem muito interessadas irão, na aula de arte, apresentar temas do projeto, mesmo que não se trate de uma atividade que a ôste se relacione, (fazem o esbôrço da estante que se quer contribuir).

Aproveite, porém, para enriquecer as atividades do projeto como danças típicas da região estudadas, dramatizações sôbre o circo ou o jardim zoológico que estão sendo feitos.

Não faça "associações", que afastem do projeto, nem force situações para que levarem a uma redação ou uma aula de Estudos Sociais.

Não há razão para isso, pois outras oportunidades surgirão - você pode trazer um livro interessante sôbre esse assunto, mais tarde. Quando desenvolvermos uma atividade seguindo um plano, de vemos ganhar tempo e não desviar-nos dela.

Se ainda não consegue que todo o programa se inclua naturalmente nos projetos desenvolvidos e nos exercícios de treino, de senvolva algumas atividades especiais ou projetos paralelos (os "Can-tinhos" de Ciências ou Matemática que dão lugar a coleções e a confecção de material, a Biblioteca da classe a TV, o rádio, o cinema, os clubes se prestam a isso). Não faça ligações forçadas entre aulas. Iso é artificial, e as crianças o percebem, o que torna a situação ridícula. Se seus alunos dizem - já sei, a sra. quer que se faça reda-ção - o que você está dizendo é desnecessário e não está variando a situação e em que a apresenta tal atividade de redação.

Sobre recursos especiais para ensino de noções de gramática funcional, problemas, ou qualquer assunto das matérias envolvidas no programa, procure recordar o assunto (conteúdo), pois você já o estudou há muito tempo e muita coisa nova e interessante surgiu no intervalo. Procure planejar como apresentá-lo gradativamente, atendendo às várias dificuldades que envolve. Para isso, consulte livros de Metodologia ou Prática de Ensino, Guias de Ensino ou ainda o programa de seu Estado que provavelmente terá instruções metodológicas.

Você e o programa

Como usar o programa?

O programa representa um roteiro de ajuda ao professor, no sentido de levá-lo a melhor dosar as atividades previstas para o ano letivo.

Em países que estão mais adiantados no setor da educação, os programas resultam de pesquisas sobre a matéria que pode ser dominada, em cada idade, por crianças de diferentes ritmos de aprendizagem.

Em outros, em que o professor já é preparado em nível superior, o programa é preparado pelo próprio professor, para sua turma específica.

Ainda não podemos alcançar esse estágio: nossos programas baseiam-se, quase sempre, na experiência pessoal de uma comissão encarregada de elaborá-lo, sofrendo, em alguns casos, as posteriores alterações resultantes da análise da reação da criança nas provas escolares.

Como a maioria dos Estados ainda não dispõe de programas diversificados para atenderem aos diferentes ritmos e capacidades de aprender, cabe a você, se receber uma turma fraca ou tiver um grupo de alunos com reduzida capacidade, de aprender, realizar as necessárias adaptações, selecionando o essencial à vida e ao progresso nos estudos se perceber que tais crianças não poderão dominar todo o programa.

É essencial não esquecer de que a aprendizagem se dá na criança, e programas, métodos, recursos devessem subordinar-se às condições desta, e não, como é comum nos professores novatos, tomar o programa como uma espécie de padrão e realizar de qualquer modo em toda a sua plenitude. Se o fizer se estará iludindo a si próprio:

- as crianças não aprenderão além de sua capacidade, e agir como se isso fôsse possível - prescindindo do treino necessário para fixação e até, às vezes de voltar a pontos do programa anterior para assegurar a necessária base - resultará em fracasso. Você pensará que cumpriu seu dever por "ter dado o programa", reconhecendo, embora, que a criança não o dominou. Na realidade você não terá realmente "ensinado", mas apenas "apresentado" os assuntos que a criança não aprendeu.

Muitos de nossos programas apresentam orientação metodológica e, geralmente, todos, as finalidades que se busca. Você deve sempre procurar compreender porque e para que fará o estabelecimento do programa. Portanto, não se limite a ver nos programas a lista de noções a dominar, mas procure tomar conhecimento dêle em sua integridade. Assim um membro do sistema escolar cabem lhe muitas responsabilidades e uma delas é aproveitar tôdas as oportunidades de se esclarecer e aperfeiçoar; deve estar interessado no que faz, e isso só é possível se estiver compreendo o papel que desempenha.

Você é o elemento mais capaz de distribuir a matéria que se prevê desenvolvendo no período letivo. Só alguém que conheça seus alunos - como sua diretora ou uma orientadora - poderá, graças a seu maior preparo e experiência, ajudá-lo nesse sentido. Será preferível que você aparentemente se perca tempo no início, assegurando a base necessária do que prosseguir com rapidez, mas sempre caminhando em falso, em sucessivos fracassos, exigindo um esforço inútil da criança.

Essa possibilidade de dosagem adequada a cada turma, bem como a de utilizar métodos globalizados, é dificultada nos sistemas escolares em que se faz a distribuição da matéria por período, e tanto mais quanto menor for êsse período.

Tal distribuição, às vezes sob o pretexto de facilitar a aplicação de provas iguais, que assegurariam "justiça", na verdade são, quase sempre, um recurso para auxiliar os professores novos a melhor dosar a matéria, recurso que falha, por não considerar as diferenças individuais dos alunos e pelo fato de que os professores novatos quase sempre recebem as turmas mais fracas.

Portanto, se você sentir dificuldade de seguir tal distribuição, comunique-o

- não com uma reclamação, mas como colaboração - à

sua orientadora. Estará assim contribuindo para um melhor aproveitamento do programa pelas crianças menos dotadas. O mesmo padrão não pode ser exigido delas e das crianças mais capazes. De qualquer modo, se você selecionar o essencial e o de que os alunos são capazes, assegurará rendimento maior do que se tentar tudo, obrigando-o em ritmo que não conseguem seguir

As crianças e o controle de seu trabalho

É preciso medir, de tempos em tempos, por instrumentos especificamente destinados a apreciar este ou aquele aspecto, o rendimento de seus alunos. Isso, porém, não basta - precisa estar atento a suas reações nos exercícios comuns de treino, nas atividades de verificação em todos os momentos do trabalho escolar. É atento não apenas para os resultados nas matérias escolares, mas para os progressos em atitudes, em hábitos, em habilidades, em gosto por esforçar-se e estudar os sinais de conduta mal ajustada, ou de desinteresse e cansaço.

Se verifica, durante uma explanação, por ex. que os alunos conversam com o vizinho, mexem-se nas cadeiras, respondem como se não tivessem ouvido o que se disse ou cometendo erros frequentes, conclua logo que não deve prosseguir na atividade tal como está sendo desenvolvida - ela não atende a um interesse da criança ou esta demasiado longa ou em ritmo inadequado (lento ou rápido demais). Pode ocorrer, ainda, que as crianças não tenham a base necessária para segui-la e por isso perdem o interesse. Mude o mais rápido possível, procurando ser natural, para uma atividade bem diversa - trabalho escrito, arte, recreação.

Não imagine que está certo e as crianças "erradas", porque lhe cabe conseguir que as crianças aprendam e para tal elas tem que estar participando realmente da atividade, com interesse.

A reação das crianças é, portanto, o meio mais seguro para poder apreciar seu trabalho e julgar se deve prosseguir da mesma maneira ou mudar, antes que se verifiquem outros fenômenos, como a indisciplina.

Você e a disciplina

Releia o que dissemos sobre disciplina (pág a).

Pense no programa da formação de atitudes, começando pelas mais necessárias. Atente para os conselhos da página , em especial.

Procure estudar os casos - problema que tiver em sua turma e as causas que estão atuando, para eliminá-las na medida do possível. Revele serenidade e firmeza. Não faça ameaças que não possa cumprir. Procure que a criança não tome sua reação como injusta, arbitrária, motivado por antipatia por êsse ou aquele aluno, mas como conseqüências lógicas do que ocorre. Até mesmo uma suspensão da escola por alguns dias - medida extrema a ser tomada - pode ser apresentada naturalmente, a criança não tem ainda as atitudes necessárias para aproveitar da escola e está impedindo que os outros aproveitem, por isso irá descançar, pensar, procurar melhorar em atitude para então voltar ao convívio dos colegas. Não tome, porém, atitudes extremas como essa sem consulta prévia à sua diretora.

Procure ver o mais possível o grupo, como meio de obter uma boa atitude - leve seus alunos a pensarem sobre as condições necessárias a cada tipo de trabalho e fixarem-nas em códigos feitos por êles próprios. Isso lhe dará muito mais força e ajudará as crianças a pensarem sobre as atitudes desejáveis ou não.

Recorra aos pais para informar-se sobre os alunos - problema, combinar uma ação conjunta em certos casos: por ex. ao aluno grosseiro assegurar em casa atividades que lhe desgastem as energias em excesso, ao que se cre preterido pedindo que não façam comparação com os irmãos. etc.

Desenhos sobre "minha família", ou redações "Meus Irmãos", "Uma injustiça" "Que faria se pudesse". O que eu mudaria no mundo, se pudesse", "Alguém que eu gostaria de encontrar", e ajudarão a compreender as cousas dos desajustes de alguns de seus alunos.

Você e os casos difíceis

Procure aconselhar-se com sua diretora, orientadora, pessoas especializadas em Psicologia e ler sobre os casos que julgue graves surgidos em sua turma - não deixe que assumam maior gravidade, ou que se alastrem, para tomar providências.

Não tome atitudes que humilhem a criança, em casos que podem ocorrer, e que, de certo, o chocarão, como, por ex. o desaparecimento de objetos das crianças ou seus. As crianças dos primei-

ros anos escolares não têm ainda uma noção perfeita de propriedade. Muitas crianças, a que tudo falta, inclusive carinho, se apropriam dos objetos de outros para presentear-lo e assim ganhar simpatia. Não as humilhe e às demais investigando cada criança ou falando em "roubo".

Use de recursos que ofereçam uma saída honrosa ao "culpado", que geralmente é uma vítima, na realidade, para que possa descobri-lo e concorrer para remover na medida do possível, as razões de sua roação.

Não agrave o problema, retirando da criança o estímulo importante para o aperfeiçoamento individual, que é o desejo de aprovação social.

Se o fizer, ser-lhe-á muito mais difícil recuperar a criança, mesmo porque os colegas não poderão oportunidade de lembrar a situação ao aluno.

Você e o planejamento

Até onde você deve planejar? Que valor terão seus planos?

Tôda a ação inteligente supõe plano, isto é, reflexão, antes de que nos atiremos à ação; o contrário seria a ação impulsiva, que não se compreende na atividade, por excelência sistemática, que é a educação escolar.

A educação tem objetivos bem definidos; a educação primária alguns, específicos, dentro dessas finalidades gerais. (Releia as páginas sobre objetivos de educação).

A Escola Primária não se destina mais a dar uma quantidade fixa de conhecimentos a pessoas de qualquer idade, mas a atender, dando-lhes experiências adequadas, às crianças de 6 a 12 - 14 anos. Experiências adequadas são as que, atendendo à capacidade e interesses das crianças, preparam-na para melhor integrar-se na sociedade, prosseguindo ou não seus estudos, para tornar-se capaz de mais e mais adquirir experiências no futuro, os quais torne sua vida mais ampla, mais digna, mais feliz.

Nos países mais desenvolvidos, as crianças têm não só oportunidade de frequentar escolas (de nível primário e médio) até 16 - 18 anos, mas são obrigadas a fazê-lo - o próprio ensino mé

dio já é compulsório.

Ainda não conseguimos sequer matricular tôdas as crianças em idade escolar nas nossas escolas e a repetência é alarmante (veja os índices de seu Estado no quadro da pág.), em parte pela excessiva ambição de nossos programas e provas de promoção, mas também por ineficiência de nosso professor, que por vêzes tem apenas o curso primário, ou nem isso e pouco estudo.

Você, professor formado, tem especial responsabilidade e só poderá desempenhá-la bem atuando reflexivamente, isto é- planejadamente.

Faça, pois - como aconselhamos à pág. o estudo de sua turma e planeje o que pretende obter, digamos - em 2 meses, no sentido de cobrir as falhas mais graves em aspectos básicos, no que respeita a atitudes e conhecimentos. Reveja seu plano se achar que pode ultrapassá-lo ou, pelo contrário, que exige mais tempo e esforço.

Lembre-se de que o plano de nada vale, se não for comparado com a realidade obtida ao fim do período previsto para sua execução, sem o que não fornecerá elementos para melhor docagem e adequação do plano seguinte.

Deve conter principalmente objetivos a preencher. As atividades para obtê-los serão planejadas em linhas gerais, semana a semana, e dia a dia adaptadas ou programadas em detalhe.

Mesmo o plano feito num dia, na base do que ocorreu no dia anterior, pode e até deve ser mudado, se a turma não está progredindo bem. Lembre-se, na organização do plano diário, do tempo previsto para cada atividade e da alternância dos tipos de atividades. No caso de haver grupos diversificados para atender a deficiências de momento, planeje atividades para o grupo que não será atendido por você, e que os alunos possam realizar sem auxílio.

A participação dos alunos na organização do plano, na turmas de crianças maiores em especial, é muito interessante. Nesse caso, preveja com os alunos o tempo para cada atividade, a fim de que as crianças comecem a preocupar-se com o ritmo do trabalho e julguem, ao final do dia, que condições impediram que produzissem o previsto. É esse um excelente recurso para discutir atitudes e condições de trabalho, planejar como reduzir o gasto fútil de tempo etc.

Quem o auxiliará em seu trabalho?

O agente da obra educativa é você, professor. Para auxiliá-lo, o sistema escolar conta com uma série de recursos humanos e materiais que pode e deve aproveitar.

Nos grupos escolares se conta com um diretor, que o ajuda, encarregando-se de uma série de tarefas administrativas que, de outro modo, recairiam sobre seus ombros, e, ainda, o auxilia quando ele recorre.

Muitas vezes conta com um orientador, que se preparou para ajudá-lo em suas dificuldades - não hesite em recorrer a ele.

Além disso, há livros que você pode consultar em bibliotecas públicas, na da escola e em sua própria biblioteca, serviços audiovisuais, revistas pedagógicas, Centros de Orientação e Pesquisas. Os de divulgação mais ampla são a Revista do Ensino e publicação da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. A criança e a escola do Centro Regional de Pesquisas Federais de Belo Horizonte (INEP). Para obtê-la você pode dirigir-se respectivamente à Redação da Revista do Ensino, Av. Borges de Medeiros, 1224, 13º andar Porto Alegre, R.G.S. e ao Serviço de Publicação e materiais Didáticos, Centro Regional de Pesquisas Educacionais "João Pinheiro", caixa postal 1213, Belo Horizonte - M. Gerais.

Procure fazer chegar suas dificuldades, quanto a programas, a esses Centros de estudos e orientação que irão, assim dispondo de material para aconselhar as reformas necessárias. Por outro lado, procure saber, se as provas escolares são organizadas por tais Centros, quais os erros mais freqüentes das crianças, para que dedique maior atenção aos tais aspectos.

Não se ponha na posição de crítica destrutiva com relação à administração - contribua, sim, com suas experiências para levar-lhe dados concretos que poderão ajudar a ver melhor os problemas.

Entre você e a administração, você e os órgãos técnicos deve haver uma relação de colaboração esclarecida e, não um clima de desentendimento ou indiferença.

Colabore também com sua Escola Normal, mantendo-se em contato com seu professor de Prática de Ensino, dizendo-lhe de

seus problemas. Isso o levará a ajudá-lo e lhe permitirá orientar melhor seus futuros colegas.

Você e sua escola

Não lhe cabe trabalhar no restrito domínio de sua sala de aula.

Você utilizará outras dependências da escola - o pátio, o auditório, a biblioteca, e tomará parte em atividades de alcance mais amplo. Trabalhos que faz em classe serão levados ao auditório ou ao local em que se realizam reuniões e festas escolares e você deve estar em contacto com seus colegas para prepararem um programa variado e interessante, sem prejuízo dos trabalhos de classe. Procure, por isso, com antecedência, realizar, como atividade normal de classe, ou em recreação, aquilo que mais tarde será apresentado a grupos maiores.

Não tome tais atividades como apêndices indesejáveis, desligados de seu trabalho, nem como aspecto da maior importância a que se deve sacrificar o mais. Faça-os parte de seu trabalho, sem angústia nem destaque exagerado.

Leve seus alunos a verem em que aspectos podem melhorar a escola - contribuindo para que seja limpa, agradável, para que os problemas de entrada e saída sejam resolvidos sem atropelamento.

Você faz parte de um grupo de profissionais que deve estar em permanente busca de aperfeiçoamento e êste se faz pela comunhão de que se consegue de melhor e pelo espírito de estudo e pesquisa permanente.

Isso significa não apenas que deve colaborar quando solicitado, em estudos e pesquisas feitos pelos órgãos especializados no assunto, mas realizar seu trabalho procurando sempre ver os resultados de cada recurso que usou, isto é, estudando-lhes a eficiência, com relação a êsse ou aquele tipo de turma. Ele assim estão fazendo



Preparação dos professores leigos
do R. G. do Sul (projeto)

PROJETO

Preparação dos professores leigos do Rio Grande do Sul

Objetivo - Tem o presente projeto por finalidade realizar, em caráter de experiência piloto, a preparação dos professores primários leigos do Estado do Rio Grande do Sul, de modo a elevá-los ao nível de regentes ou de professores de ensino primário.

Desenvolvimento - O Censo Escolar acusou a existência, no Estado, de 16.866 professores leigos (o que corresponde a 47,1% do total de professores em regência de classes primárias).

Esse professorado, não preparado pedagogicamente, assim se distribuía na ocasião:

A. Com estudos de nível médio:

- a) com 2º ciclo completo - 1946
- b) " " " incompleto - 1321
- c) com 1º " completo - 2002
- d) " " " incompleto - 1767

B. Com estudos de nível primário

- a) com o curso primário completo - 9176
- b) com o " " incompleto - 954

O trabalho, a ser realizado com o atual contingente de professores leigos, deverá ser desenvolvido em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, funcionando como órgãos executivos do Projeto: pela União, o CRPE do INEP no Rio Grande do Sul e pelo Estado o CPOE e a DINEP.

Serão estudadas, em conjunto, as medidas a serem adotadas; e o planejamento do pessoal a ser preparado, anualmente.

Para entendimentos preliminares com o Estado poderão ser propostas as seguintes bases:

- a) PREPARO DE PROFESSORES COM CURSO COLGIAL COMPLETO

TO

Tais professores, que já têm nível de cultura geral superior ao do professor primário comum, realizariam apenas prépa-

ração pedagógica semelhante à que se exige nas Escolas Normais, feita, de preferência, de maneira mais prática e atualizada, tal como se prevê para os Centros de Treinamento do Magistério orientados pelo INEP.

A fim de não afastá-los de classe, quando não houvesse Escola Normal no local, sua preparação poderia ser feita em cursos de férias que dariam, inicialmente, orientação sobre como estudar e uma bibliografia mínima indispensável à sua preparação. Seriam em seguida submetidos durante o ano letivo a verificações periódicas. Os aspectos em que o estudo independente não se revelasse suficiente seriam objeto de debates, novos estudos e cursos nas férias seguintes. Utilizar-se-iam para isso as férias de meio e fim do ano, deixando, porém, pelo menos 1 mês para descanso do professor.

A parte prática, em que êsses professores devem ter experiência bastante maior do que um professorando, seria feita durante o ano sob a orientação de um orientador (ou supervisor) e desenvolvida mais sistematicamente, no final das férias escolares que se seguissem ao 2º "curso de férias", e após aprovação nas disciplinas do curso, com crianças que apresentassem dificuldades especiais. Prolongar-se-ia esse estágio ainda um mês após o início do ano letivo seguinte, deslocando-se, para isso, as férias dos alunos dêsses professores.

O trabalho de verificação durante o ano seria facilitado pela organização de exercícios em folhas destacáveis, e permitiria verificar os aspectos que teriam de receber orientação especial nos cursos de férias. Um orientador visitaria, pelo menos uma vez por semana, as classes dêsses professores e reuniria os que trabalhassem em locais próximos, uma vez por semana, ou de 15 em 15 dias, para recolher os exercícios, discutir os trabalhos entregues na semana anterior, dar esclarecimentos sobre os pontos em que apresentassem maiores falhas. Quando se verificasse que, após várias discussões, os assuntos não haviam sido dominados, seriam êles incluídos, para uma revisão mais minuciosa, no curso de férias seguinte. Durante mais 3 meses após o estágio o orientador ou supervisor continuaria as visitas às classes dêsses professores, e lhes dariam orientação. O calendário relativo à referida preparação seria o seguinte, para o grupo que tivesse férias no período regular (V. pg 6):

1º ano

Janeiro - 1º curso de orientação

Fevereiro - férias do professor

Março a 15 de Julho - Estudo independente, com realização de exercícios de verificação, reuniões periódicas com orientadores e visitas destes às classes.

Agosto a Dezembro - Idem.

15 a 30 de Julho - Verificação da orientação dada no 1º período. Orientação para o estudo durante o 2º período do ano.

15 a 20 de Dezembro - Verificação do rendimento do ano.

2º ano

Janeiro - férias do professor.

Fevereiro e Março - 2º curso - Orientação e prática dirigida.

Durante o ano letivo - 3 meses de Prática supervisionada.

b) PROFESSOR COM 1º OU 2º ANO COLEGIAL

I - A capacitação profissional desses professores poderá ser realizada de duas maneiras:

Se houver dificuldade de encaminhá-los para uma Escola Normal, ou um Centro de Treinamento do Magistério, poderá ser tentado, sem prejuízo de seu trabalho, programa semelhante ao dos professores com o ciclo colegial completo, uma vez que esses novos grupos de professores têm a preparação básica idêntica à dos professores primários formados nas Escolas Normais do 2º ciclo.

II - Se for possível dispensá-los das classes, poderão ser preparados nos CTM, num ano de curso intensivo (carga horária idêntica ou superior aos das Escolas Normais), seguido de 1 ano de Prática supervisionada.

c) PROFESSORES COM CURSO GINASIAL COMPLETO

Esses professores poderão, em férias escolares, de 2 anos consecutivos, e estudo independente durante 1 ano, realizar o preparo profissional básico, e serem equiparados a regentes, mediante exames adequados.

Realizariam, depois, se houvesse colégio na localidade, o 1º ano colegial (ou prestariam exames em colégio oficial, relativos a essa série) integrando-se em seguida nos programas referidos para o grupo b.

d) PROFESSÔRES COM CURSO GINASIAL INCOMPLETO

Tais professôres deveriam realizar exames de madureza relativos ao programa do 1º ciclo ginasial e exame das matérias do 1º ano colegial ou cursar regularmente um curso de nível médio (1º ciclo)

Integrar-se-iam depois no plano previsto no item c.

e) PROFESSÔRES COM CURSO PRIMÁRIO COMPLETO

I - Tais professôres deveriam ser orientados por meio de material bibliográfico adequado, em reuniões periódicas com orientadores, para realizarem exames de madureza de 1º ciclo, em 2 ou 3 anos, e receberiam a preparação pedagógica prevista no item c que os habilitaria à função de regentes de ensino.

II - Os professôres beneficiados pelo projeto poderiam funcionar em classes com regimes ^{diferentes} de férias. Os que lecionassem em zonas que, por várias razões: relativas a clima, épocas de plantio ou colheita etc, apresentam características marcantes de evasão escolar em determinadas épocas do ano, seriam afastados das respectivas classes para receberem treinamento em cursos, nas próprias zonas ou em outras, de acordo com minucioso planejamento. Os cursos teriam duração entre 8 a 10 meses, em etapas de 3 a 4 meses, procurando-se que haja correspondência entre os estudos feitos e a turma que deve receber o professor para que, no ano letivo seguinte, aplique os conhecimentos específicos recebidos, sob a orientação e o controle do professor-supervisor. Ao fim de 8 a 10 meses de curso com bom aproveitamento teriam o título de regentes auxiliares ou outro que fosse julgado adequado. Poderiam, mais tarde ser classificados como regentes, de ensino, se aprovados em exames de madureza de nível de 4ª série ginasial ou quando terminassem, seriadamente, um curso de 1º ciclo de nível médio, em programa idêntico ao que se está realizando nos Centros de Formação e Treinamento de Professorado, em Alagoa Grande e Souza, na Paraíba).

f) PROFESSOR COM CURSO PRIMÁRIO INCOMPLETO

Esses professôres seriam orientados por meio de material bibliográfico, especialmente preparado para tal fim, e pela atuação de orientadores no sentido de estudarem o conteúdo do programa do curso primário, no prazo de 1 ano. O material usado seria de molde a facilitar o estudo posterior de direção da aprendizagem de várias disciplinas do curso primário, já atendendo à sequência aconselhável para o ensino de cada noção e abordando em especial as dificuldades mais comuns das crianças. Tais professôres seriam igualmente observados em sua aptidão e gosto pela profissão.

Os que revelassem boa capacidade de aprender, aptidão e gosto, receberiam orientação direta e material bibliográfico próprio, devendo, com esse auxílio, realizar o exame de maturidade ginásial num período de 2 a 3 anos, ou cursar seriadamente o 1º ciclo secundário, sem prejuízo de seu trabalho, sendo depois incorporados ao programa de formação de regentes de ensino. Os demais deveriam ser readaptados em outras funções, se não revelassem aptidão e gosto pela profissão; e seriam aproveitados em atividades mais simples - como orientação de recreação, ensino individualizado de leitura no 1º ano e das 4 operações ou, ainda em classes de 1º e 2º anos, quando revelassem aptidão, e após orientação em cursos especializados.

Pessoal e Instrumentos de trabalho:

Para a execução do projeto haverá, no Estado do Rio Grande do Sul, uma comissão executiva que atuará assessorada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério escolhida para orientar o projeto.

Caberá à comissão executiva elaborar, de conformidade com a orientação geral aprovada para o projeto, por entendimentos entre o INEP e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o planejamento das fases a seguir na execução do programa e indicar o contingente de leigos sobre o qual atuará cada ano.

Escolhido o pessoal encarregado do projeto (dos cursos, da orientação pedagógica, do preparo de bibliografias), será se necessário desenvolvido um plano complementar de preparação ou aperfeiçoamento de profissionais para integrar a citada equipe.

O material bibliográfico para orientação dos leigos

será escolhido por comissões de professores do Estado do Rio Grande do Sul, na parte de cultura geral e preparo pedagógico. O material em falta será preparado por professores do Estado e impresso no Centro Audio-Visual do Rio Grande do Sul.(CRPE)

Se julgado de interesse, inclusive do ponto de vista econômico, serão, ainda, incluídos no referido planejamento, além dos recursos audio-visuais mais simples, o rádio e a TV, em programas especiais para o preparo do magistério.

A comissão executiva deverá fazer um estudo minucioso, a fim de localizar as regiões cujas condições climatéricas ou por motivos diversos, tais como plantio e colheita, provocam a evasão escolar em determinadas épocas do ano. Esses dados servirão de base para o planejamento dos cursos intensivos a serem ministrados em regime de internato, de modo que:

a) os professores das zonas excessivamente quentes no período de janeiro a março fossem levados a realizar cursos na zona da Serra, por exemplo:

b) no período do plantio e das colheitas, ou de frio excessivo, os professores das regiões respectivas pudessem ser retirados das classes (que se tornam reduzidíssimas) para receber cursos nas próprias regiões ou em outras que ofereçam melhores condições, sendo concedidas férias aos alunos. Essas providências permitiriam afastamento das professoras das classes para os cursos intensivos de 2 a 3 meses, por ano, de tal modo que uma mesma equipe itinerante, de professores devidamente preparados, pudesse lecionar a quatro grupos de professores leigos, durante o ano.

Vários procedimentos poderão ser adotados:

a) professores leigos recebendo curso em regime de externato nos locais próximos do trabalho, ministrados por equipes de professores locais ou itinerantes.

b) professores leigos, de determinadas zonas, recrutados para, em regime de internato, realizar cursos mediante concessão de auxílio para sua manutenção, quando obrigados a afastar-se do local em que exercem as funções normais.

Para resolver o problema de alojamento fora das respectivas sedes de trabalho, poder-se-ia recomendar o sistema de rodízio: uma professora seria hospedada em casa de família cujos

membros, também professores, poderiam, em outra ocasião, ser hospedados em sua casa tal como se usa em países europeus e nos Estados Unidos.

Todo o trabalho deverá ser desenvolvido de modo essencialmente prático e integrado, partindo-se dos problemas do ensino primário, considerando-se que os elementos a preparar já têm experiência de ensino, diferindo, por isso, daqueles que se preparam para o magistério, sem o ter exercido.

Os Fundamentos da Educação, por exemplo, serão integrados em torno de problemas (como-objetivos do ensino primário) reservando-se tempo mínimo aos temas de Biologia Educacional que serão selecionados dentre aqueles que tenham realmente influência para a atuação do professor em classe (alimentação, fadiga, etc). Outros assuntos, tais como primeiros socorros, cuja carga horária, em geral, é reduzida, serão integrados a unidades mais amplas, sempre que julgados de importância para o professor.

Na seleção de currículos e programas, a comissão executiva do Estado deverá estar em contato com a Divisão do INEP que orienta o projeto, para que haja aproveitamento máximo do que se vem realizando nos vários setores deste Instituto, relativamente ao mesmo problema: - assim, por exemplo, o estudo sobre programas e currículos em elaboração na DAM do CBPE e na DAP do CRPE de Minas.

Orçamento - O orçamento do projeto será elaborado na Divisão do INEP referida, ouvida a comissão executora do projeto, fixando-se a quota de contribuição deste Instituto e a do Estado do Rio Grande do Sul.

PROJETO

Preparação dos professores leigos do Rio Grande do Sul

Objetivo - Tem o presente projeto por finalidade realizar, em caráter de experiência piloto, a preparação dos professores primário leigos do Estado do Rio Grande do Sul, ao nível de regentes ou de professores.

Desenvolvimento - O Censo Escolar acusou a existência de 16.866 professores leigos (que corresponde a 47,1% do total de professores em regência de classes primárias no Estado).

Esse professorado não preparado assim se distribuía na ocasião:

A. Com preparo de nível médio:

- a) com 2º ciclo completo - 1946
- b) " " " incompleto = 1321
- c) com 1º " completo - 2002
- d) " " " incompleto - 1767

B. Com preparo de nível primário

- a) com o curso primário completo - 9176
- b) com o " " incompleto - 954

O trabalho a realizar com o contingente atual de leigo seria desenvolvido em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, funcionando como órgãos executivos do mesmo os diretores do CRPE do INEP no Rio Grande do Sul e do CPOE no Estado.

Seriam estudadas em conjunto as medidas a serem adotadas e o planejamento do pessoal a ser preparado anualmente.

Com base para entendimentos com o Estado seriam propostas as seguintes medidas:

a) PREPARO DE PROFESSORES COM CURSO COLEGIA COMPLETO

Tais professores, já tendo nível de cultura geral superior ao do professor primário comum, realizariam apenas preparação pedagógica semelhante à que se exige nas Escolas Normais - feita, de preferência, de maneira mais prática e atualizada, tal como se prevê para os CTM.

A fim de não afastá-los de classe, quando não houvesse Escola Normal no local, sua preparação poderia ser feita em cursos de férias que dariam orientação sobre como estudar e bibliografia. Seriam êles submetido, durante o ano, a verificação periódicas, seguidas de estudo dos pontos em que estudo independente não se revelasse suficiente, e frequentariam cursos nas férias. (Utilizar-se-iam para isso as férias de meio e fim do ano, deixando, porém, pelo menos 1 mês para descanso do professor).

A parte prática, em que êsses professores devem ter experiência bastante maior do que um professorando seria feita durante o ano sob orientação de um orientador (ou supervisor) e desenvolvida mais sistematicamente, no final das férias escolares seguintes ao 2º curso de férias após aprovação nas disciplinas do curso, com crianças apresentando dificuldades especiais e, no início do ano letivo seguinte, deslocando-se para isso as férias dos alunos dêsses professores de 1 mês.

O trabalho de verificação durante o ano seria facilitado pela organização de exercícios em folhas destaváveis e levaria à verificação do que teria de receber orientação especial nos cursos de férias e haveria um orientador que visitaria, pelo menos uma vez por semana, as classes dêsses professores e reuniria os de locais próximos, uma vez que semana, ou de 15 em 15 dias, para recolher os exercícios, discutir os entregues na semana anterior, dar esclarecimentos sobre os pontos em que verificassem maiores falhas, verificá-los novamente e, se necessário incluí-los para revisão no curso de férias seguinte. Durante mais 3 meses no 2º ano o orientador continuaria as visitas às classes dando orientação. O calendário relativo à preparação a ser feita seria a seguinte:

1º ano

Janeiro - 1º curso de orientação

Fevereiro - férias do professor

Março a 15 de Julho - Estudo independente, com realização de exercícios de verificação, reuniões periódicas com orientadores e visitas dêstes às classes.

Agosto a Dezembro - Idem.

15 a 30 de Julho - Verificação da orientação dada no 1º período.
Orientação para o estudo no 2º período do ano.

15 a 20 de Dezembro - Verificação do rendimento do ano.

2º ano

Janeiro - férias do professor.

Fevereiro e Março - Orientação e prática dirigida.

3 meses - Prática supervisionada.

b) PROFESSOR COM 1º OU 2º ANOS COLEGIAL

Se houver dificuldade de encaminhar êsses professôres para uma Escola Normal ou CTM, sem prejuízo de seu trabalho, poderia ser tentado programa semelhante ao dos professôres como ciclo colegial completo, uma vez que êsses novos grupos de professôres têm a preparação básica idêntica à dos professôres primários formados nas Escolas Normais do 2º ciclo.

Se fôr possível dispensá-los das classes, poderão êles ser preparados nos CTM num ano de curso intensivo (carga horária idêntica ou superior aos das Escolas Normais) seguido de 1 de Prática supervisionada.

c) PROFESSÔRES COM CURSO GINASIAL COMPLETO

Êsses professôres poderão, em férias escolares de 2 anos e estudo independente durante 1 ano realizar, nos CTM, o preparo profissional básico, e serem equiparados a regentes, mediante exames.

Realizariam, depois, se houvesse colégio na localidade, o 1º ano colegial (ou prestariam exames em colégio oficial relativos a essa série) integrando-se depois nos programas referidos para o grupo b.

d) PROFESSÔRES COM CURSO GINASIAL INCOMPLETO

Tais professôres deveriam realizar provas de madureza relativas ao 1º ciclo e exame da matéria do 1º ano colegial.

Integrar-se-iam depois no plano previsto no item c.

e) PROFESSORES COM CURSO PRIMÁRIO COMPLETO

Tais professores deveriam ser orientados por meio de bibliografia, em reuniões periódicas com orientadores para realizar exames de madureza de 1º ciclo em 2 ou 3 anos no máximo recebendo depois a preparação pedagógica prevista no item c que os habilitaria à função de regentes de ensino.

f) PROFESSOR COM CURSO PRIMÁRIO INCOMPLETO

Esses professores seriam orientados por bibliografia e atuação de orientadores para estudarem o conteúdo do programa do curso primário, no prazo de 1 ano. Seriam igualmente observados em sua aptidão e gosto pela profissão.

Os que revelassem boa capacidade de aprender, aptidão e gosto receberiam orientação direta e bibliografia, devendo com esse auxílio chegarem a realizar o exame de madureza num período de 2 a 3 anos, sendo depois incorporados ao programa de formação de regentes de ensino. Os demais deveriam ser readaptados em outras funções, se não revelassem aptidão e gosto pela profissão ou aproveitados em atividades mais simples - como orientação de recreação, ensino individualizado de leitura no 1º ano e das 4 operações ou regência de classes de 1º e 2º anos, após orientação e cursos especializados.

Pessoal e Instrumentos de trabalho:

Para o fim de execução do projeto dispor-se-á uma comissão executiva no Estado do Rio Grande do Sul, a qual deverá atuar sob a assessoria geral de uma das Divisões dos Centros subordinados a este Instituto.

Caberá à comissão executiva elaborar, nos termos da orientação geral aprovada para o projeto - por entendimentos entre o INEP, pela Divisão que o representa e o representante do Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o planejamento das fases a seguir na execução do planejamento e o contingente de leigos sobre o qual atuar cada ano.

Será após, escolhido o pessoal encarregado do projeto - dos cursos, orientação pedagógica, preparo de bibliografia e, se necessário, realizado plano de preparação ou aperfeiçoamento de alguns desses profissionais.

O material bibliografico para orientaçã dos leigos será escolhido por comissões de professores do Estado do Rio Grande do Sul, na parte de cultura geral e preparo pedagógicos. O material em falta será preparado por professores do Estado e impresso no Centro Audio-Visual do Rio Grande do Sul.

Se julgado de interêsse, inclusive do ponto de vista econômico, serão, ainda incluídos no referido planejamento, além dos recursos audio-visuais mais simples - o rádio e a TV em programas especiais para preparo do magistério.

Todo o trabalho deverá ser desenvolvido de maneira essencialmente prático e integrado, partindo-se de problemas do ensino primário tendo em vista que os elementos a preparar já tem experiência de ensino, definindo, por isso, daqueles que se preparam para o magistério, sem o ter exercício.

Os Fundamentos da Educação, por exemplo, serão integrados, reservando-se tempo mínimo por exemplo, a assuntos de Biologia, selecionados entre aqueles que tenham realmente influência na atuação do professor (alimentação, fadiga, por exemplo). Outros assuntos cuja carga horária em geral é reduzida, como primeiros socorros, serão integrados a unidades mais amplas sempre que julgados da importância para o professor.

Na seleção de currículos e programas, a comissão executiva do Estado deverá estar em contato com a Divisão do INEP que orientará o projeto, para que haja aproveitamento do que se vem realizando nos vários setores do INEP relativamente ao mesmo problema (assim por exemplo o estudo sobre programas e currículos em realização) na DAM do CBPE e na DAP do CRPE de Minas.

Orçamento - O orçamento do projeto será elaborado na Divisão do INEP referida ouvida a comissão executora do projeto, fixando-se a taxa de contribuição deste Instituto a do Estado do Rio Grande do Sul.



Entrevista com o Sr.
Ministro da Educação, Prof.
Raymundo Moniz de Aragão.

ENTREVISTA COM S. EX^o O SR. MINISTRO DE EDUCAÇÃO
PROFESSOR RAYMUNDO MUNIZ DE ARAGÃO

- 1) Sabemos do grave problema que constitui a evasão escolar em todo o país. A seu ver, quais as causas que concorrem para a evasão e como poderão ser removidas?
- 2) A escola primária teve durante muitos anos caráter informativo e foi eminentemente seletiva. Hoje, sabemos que ela deve ter caráter de formação e tem que ser democrática, dando, a todos, igualdade de oportunidades. V. Exa. acha que os currículos estão de acordo com o verdadeiro objetivo da atual escola primária?
- 3) Sabemos que o exame de admissão ao ginásio há uma assustadora e inquietante percentagem de reprovação. A que atribui esse problema?
- 4) Quais seus planos neste final de governo para seu Ministério, em relação ao ensino primário, médio e superior?
- 5) A seu ver quais as prioridades de educação no plano nacional?
- 6) Pelo Censo realizado vimos a percentagem de professores leigos. Sabendo como é importante na obra educacional a formação e o aperfeiçoamento do professor queremos ouvir de V. Exa. qual seu plano de ação para resolver esse problema.
- 7) As experiências educacionais realizadas nos diversos estados deveriam ter ampla divulgação. Vemos, entretanto, que as conquistas válidas, neste campo, ficam confinadas à área em que foram conseguidas. Como fazer esse intercâmbio, Sr. Ministro?

1) SABEMOS DO GRAVE PROBLEMA QUE CONSTITUI A EVASÃO ESCOLAR EM TODO PAÍS. A SEU VER, QUAIS AS CAUSAS QUE CONCORREM PARA A EVASÃO E COMO PODERÃO SER REMOVIDAS?

A evasão escolar constitui, em nosso país, grave problema, especialmente no ensino primário, chegando a alcançar 13% dos matriculados, conforme as últimas estatísticas de que dispomos, relativas ao ano de 1963, no qual 1.645.568 crianças deixaram a escola, sendo que mais da metade (635.215) na 1ª série.

Várias causas devem estar concorrendo para o fenômeno, que atinge aquelas crianças que chegaram a procurar a escola, nela não permanecendo, porém, senão tempo reduzido, insuficiente, as mais das vezes, até mesmo para a aprendizagem da leitura e escrita.

O fator que mais deve estar concorrendo para o fenômeno é a desadaptação da escola aos interesses infantis e às necessidades sociais, além de sua escassa eficiência em muitos casos.

O Censo Escolar, realizado em fins de 1964, revelou que 44% de nossos professores primários eram leigos, mais da metade desses leigos tinham apenas o Curso Primário e 21% nem sequer atingiram esse nível.

Apesar de situar-se esse professorado não formado especialmente na zona rural, 14% do magistério urbano também não fôra preparado para a função que exerce.

Acresce que na zona urbana, especialmente nas capitais, o interesse por atender a um grande número leva a reduzir o tempo de aulas a 3 horas diárias, exigindo-se, não raro, para 4 séries, programas semelhantes aos que, nos países mais desenvolvidos, são tratados em 6, em dias de 6 horas diárias. Sem assistência técnica e preparados por escolas normais que ainda não se adaptaram às necessidades da educação moderna, as mais das vezes, esses professores - desconhecendo as amplas finalidades da educação primária, tomam como objetivo de seu trabalho a aprovação de seus alunos e se limitam a dar-lhes exercícios rotineiros de treino. Não podem, assim, ser bem sucedidos na tarefa de atrair a criança para as atividades escolares, e, muito menos, na de de-

envolver-lhes a personalidade, em todos os seus aspectos. As 3 horas de aula levam-no a eliminar as atividades artísticas, de trabalhos manuais, de música e, por vezes, até de recreação, limitando-se a tentar levar a criança a adquirir conhecimentos, por meio de aulas expositivas e gerais. Métodos mais modernos de real participação da criança são pouco usados, por falta de segurança do professor e por exigir mais tempo e material.

Como resultado da situação do professor, as mais das vezes sem contar com assistência técnica, da falta de programas diversificados para atender as diferenças individuais e adequados as capacidades das crianças, de sistemas rígidos de promoção (que não levam em conta as condições em que é realizado o ensino ou as diferenças entre as crianças) dos padrões e instrumentos usados por essa promoção, a taxa de reprovação é altíssima, atingindo, para o Brasil em geral, mais de 40%. Especialmente no 1º ano, verificam-se índices elevadíssimos de reprovação, que chegam a ultrapassar 70% dos matriculados em alguns Estados. E note-se que entre estes há crianças que já são repetentes há 2, 3 e até 4 anos. Não é de estranhar que diante da falta de interesse e de rendimento das crianças, principalmente quando submetidas a sucessivas reprovações, os pais as retirem da escola. O fenômeno deve ocorrer principalmente quando a família é analfabeta, pois tais revezes e o confronto com os resultados de outras crianças os levam a concluir que o filho é incapaz. As crianças providas de tais lares, submetidas a ambientes de escasso ou nenhum estímulo intelectual - sem livros ou material escrito de qualquer espécie - não estão interessadas nessa aprendizagem, pela qual a escola inicia seu trabalho, e fracassam com muito mais frequência do que as demais.

Se conseguem adquirir tal técnica, já aos 10, 12 anos - em vista das reprovações e de entrada na escola - geralmente a família as retira da escola, pois que, desconhecendo os padrões e objetivos escolares, já se contenta com o fato de a criança saber ler e realizar as operações mais simples.

Fatores sócio-econômicos estão também atuando sobre a reprovação e a evasão, levando à dificuldade de aquisição de material escolar, vestuário, passagens, a más condições de saúde e alimentação, e, ainda, tornando valioso o concurso do menor, logo que atinge 10 - 12 anos, nas atividades de trabalho.

O MEC está iniciando uma pesquisa para fixar até que ponto cada um dos fatores citados está influenciando nesses problemas tão sérios de evasão e da reprovação, que estão determinando que mais de 40% do que despendemos com a educação não tenha rendimento correspondente.

Para evitar a evasão teremos que empreender a reforma dos cursos de formação do magistério, dar assistência técnica ao professor, amparar o professor leigo, divulgar conhecimentos sobre os interesses e necessidades infantis e métodos e recursos para atendê-los e, ainda, de aperfeiçoar programas e sistemas de promoção.

2) A ESCOLA PRIMÁRIA TEVE DURANTE MUITOS ANOS CARÁTER INFORMATIVO E FOI EMINENTEMENTE SELETIVA. HOJE, SABEMOS QUE ELA DEVE TER CARÁTER DE FORMAÇÃO E TEM QUE SER DEMOCRÁTICA, DANDO, A TODOS, IGUALDADE DE OPORTUNIDADES. V.EXA. ACHA QUE OS CURRÍCULOS ESTÃO DE ACÓRDO COM O VERDADEIRO OBJETIVO DA ATUAL ESCOLA PRIMÁRIA?

A escola primária democrática é instituição destinada a atender a um período da vida - a infância - dando a cada criança iguais oportunidades de desenvolver suas capacidades.

Funda-se a democracia na noção da desigualdade ou, melhor, de diversidade de capacidades e aproveitamento ao máximo das possibilidades de cada um para a vida social, a exigir divisão e diversificação de funções cada vez maior.

É vivendo adequadamente cada período que nos preparamos para o seguinte. A escola primária, entre nós, além de dar o preparo básico que permitirá a futura preparação do trabalhador (em termos de conhecimentos básicos, de habilidades de estudos, de hábitos e atitudes desejáveis para o trabalho e para a vida social) deve concorrer à preparação do indivíduo para integrar-se nos grupos em que deverá participar - a família, o grupo de trabalho, de recreação e, ainda, a seu desenvolvimento físico e emocional.

Essa tarefa supõe um currículo amplo, envolvendo, além das matérias básicas da escola tradicional, artes plásticas, música, recreação, biblioteca, artes industriais, economia doméstica.

Tais atividades, até a 4ª série, estão quase sempre a cargo do professor de classe, deficientemente preparado para tal, e trabalhando em condições que dificultem ao máximo esse alargamento de experiências - sem espaço suficiente e, principalmente sem tempo para desenvolver, em toda a sua amplitude, a função que lhe cabe, e limitando-se, por isso, a desenvolver aquelas que são medidas nos exames, isto é à parte de instrução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a 5ª e 6ª séries deverão incluir artes aplicadas e os planos de sua implantação envolvem maior carga horária disponível para tal.

Na situação atual, são uma minoria as escolas que dispõem de carga horária adequada (6 horas pelo menos) ou mesmo

aceitável (4h 30min.), o que, aliado aos programas vigentes e aos padrões atuais para promoção, está concorrendo para manter a escola primária como instituição seletiva, desatendendo ao princípio básico da democracia - de igualdade de oportunidades - e levando ao desvirtuamento da própria função da escola primária, que se tornou uma escola preparatória para os cursos médios - e que atende a uma elevada taxa de alunos fora do período da infância.

A noção de igualdade de oportunidade vem sendo entendida como uniformidade de currículos, programas e medidas de rendimento, quando, pelo contrario, significa adequação às condições de cada um para que possa receber o máximo dentro de suas condições. Essa compreensão básica no sistema democrático, que se faz mais do que nunca necessária, implica na completa transformação da Escola Primária, não apenas do ponto de vista do currículo, mas de programas, diversos para crianças de diferentes ritmos e capacidades, de recursos para atender a grupos diversificados de alunos nas classes, de sistemas e padrões de promoção.

3) SABEMOS QUE O EXAME DE ADMISSÃO AO GINÁSIO HÁ UMA ASSUSTADORA E INQUIETANTE PERCENTAGEM DE REPROVAÇÃO. A QUE ATRIBUI ÊSSE PROBLEMA?

O exame de admissão do ginásio, organizado por professores de Curso Secundário, não leva em conta a condição da criança da escola primária nem vem sendo, como deveria, meio de avaliar a capacidade da criança para iniciar os cursos médios.

Não constitui, como deveria, medida do que a criança aprendeu na escola primária, nem do que necessita para prosseguir os estudos. Assim, por exemplo, não mede em Português tanto a capacidade de redigir com clareza e correção e ler com compreensão textos de nível adequado, mas, principalmente, Gramática e, não raro, aspectos que se afastam da regra geral. Em Matemática, pretende medir programa bastante semelhante ao da 1ª série ginasial e, inclui, geralmente, problemas artificiais e acima da capacidade da criança e que ela quase sempre resolve com regras memorizadas, fixadas pelo treino.

Como resultado desse fato, criam-se cursos de admissão, frequentados pela grande maioria das crianças que chegam ao ginásio, com prejuízo do trabalho de escola primária, pois já ao terminar o 3º ano primário, a criança passa a frequentar o Curso Primário e o de Admissão, o 2º mais valorizado pela família e constituindo uma agência de treinamento para os tipos de questões comumente exigidos nos exames de admissão. Numa idade de transição psicológica, a criança é, assim, sobrecarregada de trabalho, além de sofrer forte pressão da família, posta sob forte tensão, especialmente quando a criança se candidata aos ginásios mais procurados.

As reprovações no exame de admissão não são tão numerosas como pareceria, no computo total das escolas, acumulando-se naquelas em que, havendo pequeno número de vagas, as exigências são muito grandes, especialmente se escolas públicas, pelo fato de os professores desejarem evitar o problema dos excedentes, que geralmente conseguem ingressar na escola no meio do ano, perturbando os trabalhos escolares. Não raro, porém, os reprovados nessas escolas também se submeteram a exames em outras escolas menos exigentes e nelas foram melhor sucedidos.

Sem dúvida muitas das reprovações correm por conta da situação da escola primária e, em particular, do fato de que até

crianças com 3º ano primário já se candidatam às escolas médias e a maioria o faz antes de completar o curso primário.

Mais impressionante que a percentagem de reprovação à entrada na escola média, parece-nos ser a reprovação no 1º ano ginásial em matérias em grande parte incluídas no exame de admissão.

Tal fato parece indicar, se considerarmos a semelhança de programas do exame de admissão e do 1º ano ginásial, em matérias como Matemática, por ex. - que a criança é adestrada para ingressar na escola média e inicia o ano fatigada do esforço extraordinário realizado em época pouco propícia para tal.

Parece-nos que o problema só terá solução quando o exame final da escola primária valer e fôr, mesmo, exigido para o ingresso na escola média - já como condição suficiente, já como um dos elementos a levar em conta, só se realizando novo exame para seleção dos candidatos a determinada escola quando o número de pretendentes ultrapassar o de vagas. Já existe aliás, parecer no Conselho Federal de Educação facilitando tal solução.

Uma orientação mais adequada do exame de admissão viria não só reduzir a taxa de reprovados, como levar a melhor aproveitamento das oportunidades de formação que oferece o curso primário, pela concentração da criança numa só agência educativa.

4) QUAIS SEUS PLANOS NESTE FINAL DE GOVÉRNO PARA SEU MINISTÉRIO,
EM RELAÇÃO AO ENSINO PRIMÁRIO, MÉDIO E SUPERIOR?

No que respeito ao ensino primário pretendemos, no corrente ano, prosseguir no trabalho que vem sendo desenvolvido por êste Ministério, relativamente à preparação de professôres lei-
gos e ao aperfeiçoamento ou formação de

- Especialistas de Educação Primária
- Administradores Escolares
- Professôres de Curso Normal
- Orientadores de Educação Primária
- Professôres-supervisores
- Diretores de Escolas Primárias
- Pessoal técnico para as Secretaria de Educação
- Professôres de Artes Industriais para 5ª e 6ª séries
- Especialistas em Recursos Audiovisuais em educação
- Professôres para Escolas de Demonstração
- Professôres Primários de Emergência.

Para o ano próximo é nosso propósito intensificar os estudos sôbre a situação, e os fatores que sôbre ela estão in-
fluindo, como base para um planejamento mais efetivo da atuação federal, especialmente no setor da assistência técnica, pois o en-
sino primário está a cargo dos Estados e Municípios.

Medidas destinadas a apreciar os sistemas escolares, não só do ponto de vista do crescimento do número de matrículas ,
mas em seus aspectos de qualidade expressos, em índices numéricos que mederiam o grau de eficiência, estão sendo estudadas, como re-
curso para orientar a ação federal e criar uma nova mentalidade ,
em que se considere o ensino do ponto de vista de sua real efici-
ência e não apenas do seu crescimento em quantidade. Levar-se-á
em conta nesse índice elementos como a evasão a reprovação, a ca-
pacidade de reter o aluno até o final do curso (índice de retenção
ou conclusões de curso), por exemplo.

Projeto de aperfeiçoamento dos quadros técnicos da
Secretaria de Educação, com a colaboração da UNESCO, a ser inicia-
do no ano corrente, muito deve concorrer para atender à situação ,

pois de pouco valerá o planejamento de metas a buscar, sem a correspondente capacidade de programar os meios para atingi-las. Esse esforço será adicionado ao de estudo de alguns sistemas escolares, em suas deficiências, das causas dessas deficiências e das soluções a propor para atender à situação, trabalho esse a cargo de uma equipe de técnicos brasileiros em colaboração com a Aliança para o Progresso.

Os problemas de extensão e melhoria do ensino primário, da 5ª e 6ª séries, do exame de admissão, o da 1ª e 2ª séries ginasiais bem como os relativos a programas de ensino primário estão sendo estudados e terão seu coroamento na III Conferência Nacional de Educação - que reunirá o Conselho Federal, os Conselhos Estaduais de Educação, Secretários e Diretores de Educação e seus Assessôres e os órgãos de cúpula desse Ministério, para discutir tais problemas e fixar diretrizes práticas para resolvê-los.

Os resultados do Censo Escolar realizado pelo INEP e pelo IBGE, em fase final de apuração, servirão de fundamento para a apreciação e planejamento dos sistemas escolares.

5) A SEU VER QUAIS AS PRIORIDADES DE EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL?

No setor do ensino primário, parece-nos que as prioridades a fixar serão:

- aperfeiçoamento do magistério
- preparação de orientadores e supervisores para atender a êsse magistério
- reforma das Escolas Normais
- criação de Centros de Treinamentos do Magistério destinados a preparar professores para as zonas carentes, em regime de tempo integral
- implantação da 5ª e 6ª séries
- divulgação de medidas administrativas capazes de melhorar os aspectos qualitativos do ensino primário: reforma de currículos, programas e do sistema e padrões de promoção, extinção do regime de 3 turnos
- preparação de professores de emergência
- criação de condições para extinção ou redução ao mínimo da admissão de leigos.

- 6) PELO CENSO REALIZADO VIMOS A PERCENTAGEM DE PROFESSORES LEIGOS. SABENDO COMO É IMPORTANTE NA OBRA EDUCACIONAL A FORMAÇÃO E O APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR QUEREMOS OUVIR DE V. EXA. QUAL SEU PLANO DE AÇÃO PARA RESOLVER ESSE PROBLEMA.

O problema do professor leigo está sendo atacado por este Ministério por dois ângulos: preparação dos leigos existentes em cursos realizados em três períodos de férias, aliados à atuação de supervisores, que atendam de 6 a 10 professores anualmente, programa a cargo do DNE, e preparação do professor de emergência, experiência em realização pelo INEP com auxílio do FISI e que se destina a evitar a admissão de novo contingente de leigos e a servir de base para implantação dos Centros de Treinamento do Magistério. Todo esse trabalho é realizado com pessoal especialmente preparado em cursos de 1 ano, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, ou em Cursos de Formação de Professores Supervisores, em outros Centros Regionais do INEP, ou, ainda, em projetos em colaboração com Secretarias de Educação Estaduais, todos a cargo do INEP.

- 7) AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NOS DIVERSOS ESTADOS DEVERIAM TER AMPLA DIVULGAÇÃO. VEMOS, ENTRETANTO, QUE AS CONQUISTAS VÁLIDAS, NESTE CAMPO CAMPO, FICAM CONFINADAS À ÁREA EM QUE FORAM CONSEGUIDAS. COMO FAZER ESSE INTERCÂMBIO, SR. MINISTRO?

O intercâmbio das experiências realizadas nos Estados já vem sendo realizado por intermédio de várias iniciativas desse Ministério, especialmente do INEP, por seu serviço de intercâmbio e divulgação. O Anuário de Educação expõe o panorama educacional brasileiro e, especificadamente, o de cada unidade da federação, incluindo itens relativos às inovações realizadas no setor durante o ano a que se refere. As Conferências Anuais de Educação dão oportunidade de exposição pelos Secretários e Diretores de Educação, da situação da educação em seus Estados e nos Territórios e das inovações no ano findo.

Revistas e boletins como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Boletim da CAPES estão servindo a esse propósito de intercâmbio. O Serviço de Imprensa desse Ministério colabora também na divulgação de iniciativas e experiências no setor da educação.



Sugestões para alterações
na ficha para coleta de
dados sobre o ensino primá-
rio comum e o ensino
médio (serviço de Estatís-
tica)

Sugestões para alterações na ficha para coleta de dados sôbre o Ensino Primário Comum (modelo EP-01) e o Ensino Médio (modelo EE-01) a fim de que atenda, de maneira mais completa, às necessidades do INEP e dos órgãos encarregados de planejar a educação em geral.

Haveria vantagem em substituir a atual classificação das escolas em isoladas, reunidas e grupos escolares.

É de grande interesse o conhecimento de quantos professores atendem a turmas de apenas uma série e quantos a turmas que não apresentam essa condição.

Nada esclarece nesse sentido a classificação em escolas reunidas, denominação aliás inadequada porque mesmo quanto tem origem em isoladas, se trata de fato de classes e não de escolas.

É possível uma escola reunida em que um professor atenda ao 1º ano e outro às demais séries; é também possível que os vários professores atendam a tôdas as séries ou dividam entre si essas séries escolares.

Mesmo no caso da escola isolada, o professor poderá organizar dois grupos em diferentes horários ou atender a todos os alunos no mesmo horário.

É essencial ter dados precisos a respeito, quando se pensa em reformar programas.

Sem isso, considerando uma escola isolada com um professor - leigo que atenda a cada grupo duas horas apenas, pelos mesmos padrões de uma escola graduada com professores formados, nunca poderemos melhorar nossas condições de reprovação e evasão. A situação em que se dá o ensino do 1º ano, em especial, precisa ser conhecida, uma vez que a reprovação nessa série é alarmante, levando a que cerca de 50% da população da Escola Primária curse essa série.

Proporia que se pedisse o seguinte:

Nº de professores da escola -

Nº de turmas -

Nº de professores que atendem a alunos de uma só série -

Nº de professores que atendem a alunos de mais de uma série -

Como são reunidas as séries (Exemplo: 1ª e 2ª, 4ª e 5ª, 1ª a 4ª)

No caso de escola de um só professor, proporia que se pedisse

a carga horária diária e semanal para o grupo total ou os sub-grupos parciais, esclarecendo que séries são reunidas, nesse último caso.

No item 6, indagaria se o prédio é de uso exclusivo da escola primária.

No item 12, diria " dos quais ... com curso normal de 2º ciclo, ... regentes (1º ciclo) e ... alunos de Escolas Normais.

Seria de interesse incluir um item pedindo a carga horária semanal de cada turma.

No item II, a fim de que se possa concluir sobre a evasão e reprovação, dever-se-ia pedir o número de alunos matriculados numa data fixa, digamos 30 de abril. Do contrário, o mesmo aluno poderá ser contado duas vezes, desde que se transfira de escola no período previsto.

Com relação à "alunos matriculados no fim de ano letivo", dever-se-ia também fixar uma data. Proporia a de 31 de outubro, tendo em vista que, em muitos Estados, os alunos fracos são levados a deixar a escola, pelo professor, para não aumentar a taxa de reprovados. Teríamos assim a evasão nos semestres compreendidos entre 30 de abril e 30 de outubro e 31 de outubro a 30 de abril do ano seguinte.

Seria também interessante acrescentar quadro semelhante, em que em vez de segundo a idade se pedisse segundo o número de anos que estão frequentando a escola (incluindo o ano em causa).

Ter-se-ia assim a verdadeira medida da reprovação e não, apenas os reprovados do ano, muitos dos quais já repetentes várias vezes. Esses dados permitiriam verificar a duração média real do curso primário em cada unidade da federação, zona e tipo de escola.

Ensino Médio

Na ficha modelo EE-01, item 6, seria interessante ter o professorado formado por Faculdades de Filosofia por curso em que lecionam e pelo curso que realizou na Faculdade.

No caso do Curso Normal (matérias pedagógicas) seria importante saber quantos professores realizaram outros cursos de especialização na disciplina que lecionam.

Com relação ao Curso Normal de 2º ciclo, poderá haver exame

de admissão ao 1º ano ginasial ou ao 1º colegial. Nesse último caso, interessaria obter dados sobre a admissão no ciclo colegial. No Instituto de Educação da Guanabara, por exemplo, há apenas 70 vagas para o 1º ano ginasial e, às vezes, mais de 1.000 para o 1º ano colegial.

Seria também importante indagar da carga horária semanal de Course Normal (2º ciclo).

Lúcia Marques Pinheiro
Coordenadora da DAM



O Censo Escolar e a formação do Magistério no Brasil

O Censo Escolar veio revelar quão deficitária é a formação do magistério primário no Brasil, e, em particular, em algumas de suas regiões e unidades federadas.

184.796 dos professores em regência de classe (64% do total) trabalham na zona urbana e suburbana e 105.069 (36%) na zona rural, sendo bastante diversas as condições de preparo dêsses dois grupos de mestres.

Para 289.865 professores primários em regência de classe, apenas 161.996, ou sejam, 56% realizaram cursos de formação profissional, sendo que 10% em Escolas de 1º ciclo.

31% do total dos professores brasileiros não vão além do nível primário e 30% dêstes não chegaram a concluir sua primeira etapa de estudos.

Mesmo a zona urbana conta com magistério leigo de nível de curso primário completo ou abaixo dêste; assim 11% do magistério dessas zonas tem apenas curso primário e 3% nem sequer o primário completo, num total de 14%.

A dificuldade de contar com magistério diplomado na zona rural é muito mais grave - apenas 19% do magistério brasileiro da zona rural tem curso normal de 2º ciclo e 6%, de 1º ciclo. Quase 2/3 do magistério não foi além do nível primário - 42% tem apenas o curso primário completo e 20% nem sequer completaram essa 1ª etapa de estudos.

Dos 289.865 professores primários em regência de classe encontram-se na zona norte 12.021, no nordeste - 53.767, na região leste - 90.552, na região sul 123.864 e no centro oeste - 9661, o que em termos de percentagens corresponde respectivamente a 4%, 18% 31%, 43% e 3%.

A situação varia nas diversas regiões: ao passo que a das regiões norte, nordeste e centro-oeste é bastante precária, as regiões leste e sul apresentam um quadro mais favorável.

Na região norte, de 12021 regentes de classe 23% (2.761 professores) apenas têm curso normal de 2º ciclo e 9%

(1.142) de 1º - os diplomados não chegam, pois, a constituir 1/3 do magistério em exercício; 15% dos professores da região não concluíram sequer o curso primário e 37% (4437) apenas o terminaram, portanto mais da metade do professorado não alcançou o nível médio de estudos.

Na zona rural somente 5% do professorado é formado, o que corresponde a 209 professores, sendo 3% em Escolas de 2º ciclo e 2% em estabelecimentos de 1º grau; 55% (2363 professores) apenas concluíram o primário e 34% (1146) estão abaixo desse nível; o magistério leigo chega a 89% (correspondendo a 3809 professores) do total de professores em regência de classe.

A situação mais grave é a do Acre, em que o magistério diplomado atinge apenas 12% do total e os diplomados com 2º ciclo são 8%, alcançando a taxa de 63%, (507 professores) o magistério com nível primário ou abaixo deste. Para um total de 805 professores em regência de classe no Estado, há apenas 97 diplomados na zona urbana e 4 na rural.

Seguem-se-lhe o Território do Amapá, com 27% de normalistas (153 professores), 42% (que correspondem a 238 professores) de leigos de nível primário e 4% com curso primário incompleto para um total de 569 professores e o Estado do Pará, com 7311 professores, 31% de diplomados (apenas 22% em cursos de 2º ciclo), 39% de leigos de nível primário e 17% de primário incompleto, totalizando essas últimas categorias em 4112 professores.

Considerando-se a zona rural da região a situação se agrava de muito.

O Acre tem apenas 1% de normalistas na zona rural, (4 professores) e 97% do magistério do interior com nível de curso primário, concluído ou não (334 professores).

O Pará tem, na zona rural, 52% do magistério leigo com apenas curso primário e 39% sem sequer o primário concluído, num total de 91% de pessoal que não chegou a iniciar estudos do 2º ciclo (2504 professores). Só 3% do magistério rural é formado, o que corresponde a 90 professores e somente 2% realizaram cursos de 2º ciclo (55).

O magistério leigo que não vai além do nível primário atinge, no Amazonas, 41% (1189 professores), sendo 15% (446) sem o primário concluído, e em Rondônia chega a 36% (100 professores) sendo que 6% sem conclusão de curso primário.

A situação no Nordeste é igualmente séria. Os normalistas constituem 36% dos 53.767 professores da região, na zona urbana representam 55% do total e na zona rural, 7% (1459 professores).

Se considerarmos a formação de 2º ciclo, teremos a taxa de 25% para a região e para a zona rural de 3% (684 professores).

28% (14.852 professores) do magistério do Nordeste tem nível de curso primário completo e 24% (13.156) não chegaram a concluir essa etapa de estudo; portanto, ultrapassa de 50% o professorado leigo de nível elementar.

Na zona rural essas percentagens sobem a 39% (8281 professores) e 49% (10.283 professores) respectivamente , num total de 88%, ou sejam 18.564 professores.

As situações mais favoráveis são as de Pernambuco com 55% de normalistas para os seus 15.267 professores e Alagoas com 46% do magistério diplomado para um total de 4171 regentes de classes, e as menos alentadoras os da Paraíba com 22% dos seus 6018 professores, diplomados e o Rio-Grande do Norte com 6390 regentes de classes e 20% de diplomados.

Pernambuco apresenta, na zona urbana, 74% de normalistas (sendo 49% com curso normal de 2º ciclo) e 2694 leigos e na zona rural apenas 15% de diplomados, o que corresponde a 748 professores para um total de 4983 regentes de classe.

Mesmo na zona urbana, 16% do magistério (1690 professores) têm nível de formação que não vai além do curso primário, sendo que 4% (436 professores) não chegaram a completar o curso primário.

Na zona rural, 40% (1998 professores) têm nível de curso primário completo e 41% curso primário não concluído , portanto 81% dos regentes de classe não vão além da formação de nível elementar. O total desses professores atinge 4033.

Alagoas tem 66% de normalistas na zona urbana, (1738 professores) e apenas 12% (190 para um total de 1561) na zona rural. Os leigos com nível de curso primário são 14% na zona urbana, aos quais se somam 6% sem conclusão de curso primário.

Na zona rural são respectivamente, 35 e 46%, num total de 81%, os leigos de nível primário completo e incompleto, os quais totalizam 1276 professores.

As taxas de leigos na zona rural cuja preparação não vai além do curso primário são, nos demais Estados da região, de 94% (Maranhão), 93% (Piauí), 92% (Rio Grande do Norte e Paraíba), 91% (Ceará), e os números absolutos respectivamente - 2472, 1777, 2181, 2279 e 4546, revelando que praticamente toda a educação primária da zona rural no nordeste está entregue a professores leigos de baixíssimo nível de preparação. O Piauí, a Paraíba, o Maranhão e o Rio Grande do Norte só contam com 3% de professores diplomados na zona rural, o que corresponde respectivamente a 53, 69, 75 e 82 professores. Os fatos estão a indicar a necessidade de uma solução urgente que leve em conta que as escolas normais não estão atendendo às necessidades dessas zonas, especialmente do interior.

A situação da zona centro-oeste não é muito mais promissora. Ao passo que a região norte tem 32% de diplomados e o nordeste 36%, no Centro-oeste brasileiro os formados são 40% do total do magistério em regência de classe. Os professores com apenas curso primário são 27% e, sem este concluído, 5%. Esse resultado é, porém, muito favorecido pela situação do Distrito Federal e pelo fato de não ter o censo incluído a área rural do Estado de Goiás.

Mato Grosso apresenta um quadro semelhante ao de alguns Estados do Norte e Nordeste. Na zona urbana 28% do magistério é diplomado; na zona rural, essa taxa baixa para 3% (42 professores).

Na zona urbana 35% do magistério (934 professores) tem apenas curso primário e 6% (163) nem o primário concluído; na zona rural essas taxas são de, respectivamente 64 e 20%, num total de 84%, que corresponde a 1092 professores.

Na zona urbana de Goiás, 46% são normalistas e 20% (918 professores) são leigos cujo nível não vai além do primário.

O Distrito Federal apresenta 88% de normalistas na zona urbana e 54% na rural.

Na zona rural do Distrito Federal, 19 professores, que representam 23% do total do magistério da zona, têm ape

nas nível primário. O total de leigos que não foi além do curso primário é, em Mato Grosso, de 1.092 na zona rural e 1.097 na urbana; em Goiás de 918 na zona urbana.

A região leste apresenta um quadro mais favorável,

A percentagem de diplomados é de 54%, sendo 45% com curso de 2º ciclo. A de leigos com curso primário completo é de 23%, e incompleto, 9%, num total de 23%, o que corresponde a 29.340 professores.

Os diplomados constituem 73% do magistério da zona urbana e 18% da rural. Neste, os professores cujo nível de aprendizagem é de curso primário completo é 49%, que corresponde a 14.862 professores, e incompleto, 23% (6961) ao passo que naquela é de 10% e 2% respectivamente (6212 e 1305 professores).

O Estado que se encontra em melhores condições é o Estado do Rio, (1) que, com um total de 18.117 professores, tem 64% do magistério diplomado na zona urbana e 47% na rural. Apenas São Paulo, dentre os Estados recenseados, tem uma situação mais favorável quanto à zona rural, com 95% de normalistas. Toda a região leste apresenta leigos cujo nível não vai além de curso primário (completo e incompleto) na zona urbana, variando entre 38% ou sejam 612 professores (Sergipe) e 6% (808 professores) no Estado do Rio. Na zona rural essas percentagens variam entre 30%, o que corresponde a 1379 professores (Estado do Rio) e 92% (890 professores) em Sergipe. Na Bahia é de 90%, em Minas de 77%, no Espírito Santo de 59%; em valores absolutos são respectivamente 6119, 11630 e 1805. professores primários. A maior taxa de leigos com curso primário incompleto na região se encontra na Bahia, em que alcança 56% do magistério da zona rural.

O magistério diplomado, na zona urbana, representa 38% em Sergipe, 75% na Bahia, 78% em Minas e 74% no Espírito Santo e na rural 2% (19 professores apenas) em Sergipe, 7% (483 professores) na Bahia, 12% (1872) em Minas e 29% (907 professores) no Espírito Santo (1).

A zona sul é que apresenta a situação mais avançada: 69% do seu magistério é diplomado, sendo 59% em cursos de 2º ciclo. O magistério leigo de nível de curso primário completo

(1) O Censo não inclui dados relativos à Guanabara, que realizou censo especial, o qual não atingiu o professorado.

representa 18% do total (o que corresponde a 22.045 professores) e de primário incompleto, 2% (2859 professores). A percentagem de diplomados da zona urbana é de 84% e a da rural, de 44%. A de leigos cujo nível não ultrapassa o de curso primário é de 5% para a zona urbana e 43% para a rural. Nota-se uma diferença bastante acentuada entre a situação dos vários Estados. O que apresenta condições mais favoráveis é S. Paulo, com 97% de normalistas no magistério de zona urbana e 95% no da rural, 0,3% de leigos com curso primário concluído na zona urbana (156 professores) e 2% (367) na rural e apenas 0,1% de professores com curso primário não concluído tanto na zona urbana quanto na rural (46 na primeira e 23 na segunda).

Segue-se o Rio Grande do Sul, no que respeita à zona urbana, com 77% de diplomado e 5% de leigos cujo preparo não vai além do primário (que correspondem a 1180 professores). Já a zona rural o Estado só tem 21% do seu professorado diplomado e os leigos com curso primário (completo ou incompleto) alcançam 57% do professorado e (totalizam 8950 professores).

A situação do interior de Santa Catarina é mais favorável, com 31% de diplomados (2177 professores) e 52% na categoria de leigos de nível primário (3699). A da zona rural de Paraná é a mais difícil da região, com 68% de professores com apenas curso primário completo e 10% com curso primário incompleto e apenas 9% de diplomados. Ao passo que os que não alcançaram o nível médio são 7563, os diplomados são 901.

Na zona urbana paranaense, essa percentagem de leigos que não vão além do nível primário é de 21% (2361 professores) e a de diplomados alcança 61%. Santa Catarina se apresenta em melhores condições na zona urbana, com 69% de diplomados e 11% de magistério com nível primário (curso completo ou incompleto), o que significa 559 professores.

Apurações subseqüentes do Censo Escolar permitirão esclarecer melhor a situação, indicando a órbita administrativa a que estão subordinados êsses vários tipos de professores. Os leigos, em geral, dominam no ensino municipal e particular, tendendo a diminuir no ensino estadual, especialmente urbano.

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

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, respectivamente, por Aparecida Joly Gouveia (Professores de Amanhã - CBPE - 1965, pg. 96), Luiz Pereira (O Professor Primário Metropolitano - CBPE - 1963, pg. 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 representa uma situação alarmante, e que afasta toda a possibilidade de controle e planejamento.

Nessa última pesquisa, em realização no CBPE, abrangendo 80 Estados brasileiros e 88 Escolas Normais, verifica-se que apenas 20 dessas Escolas são exclusivamente casas de preparação de professores. Nas demais dominam numericamente outros cursos - os que realizam cursos de preparação de professores representam entre 2 e 68% do alunado. Apenas 15% das salas de aula dessa amostra de escolas são usadas com exclusividade pelo Curso Normal - não poderia, portanto, haver salas-ambiente, facilidades quanto ao material didático disponível etc.

Apenas 33% das escolas contam com diretores dedicados exclusivamente ao Curso Normal. Os currículos desses 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 dobro desse 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.

30% das Escolas Normais estudadas não conta com escolas primárias de Demonstração; esse número sobe a 50% em algumas unidades Federadas. Dos professores de Escolas de Demonstração, 30% tem menos de 5 anos de prática e entre eles 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 cerca de 100 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, o 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 Paraná 13.182 (63%). O número de leigos no país vem aumentando de 10.000 por ano, a partir de 1963, a pesar de, em termos globais, o número de formados no país ser suficiente. O problema tem de ser encarado em termos de cada unidade federada, e, dentre estas, de zonas. Salvo em alguns Estados, como S. 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 de 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.

Complementando essa medida, torna-se necessária a organização de instituições exclusivamente destinadas à formação do ma-

gistério, em regime intensivo e seguindo um planejamento pelo qual preparem professores para as regiões carentes, em que o diplomado não aceita trabalhar.

Esses 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 de substituir professores. Funcionando em regime de internato, farão a preparação do professor no nível mais alto que fôr possível recrutar seus alunos, em um ano de curso intensivo, em que dominarão os problemas práticos. A esse 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, a dedicação exclusiva dos mesmos 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 dos mesmos, são os elementos que assegurarão ao novo projeto condições para vencer a situação atual, atendendo de maneira eficaz ao problema da formação do professor, ao lado do aperfeiçoamento do magistério primário, dos Diretores de Escola e Orientadores de Ensino, permitindo a renovação da escola primária brasileira.



Novos recursos para o
ensino da Língua

NOVOS RECURSOS PARA O ENSINO DA LEITURA

Em janeiro de 1962, comparecendo, por indicação do INEP, à "Missão de Estudos sobre o Aperfeiçoamento da Educação Primária na América Latina", organizada pela UNESCO, teve a Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CEPE - Lúcia Marques Finheiro - oportunidade de observar, em escolas primárias da Itália, os resultados da aplicação de um novo método de ensino de leitura, conhecido como "método natural" e que apresentava as seguintes características:

1) partir de uma sentença correspondente a fato da vida comum (uma notícia de jornal, por ex.).

2) apresentar imediatamente às crianças todo o alfabeto, em cartões contendo uma letra (maiúscula e minúscula, manuscrita e de imprensa) e um desenho correspondente a uma palavra iniciada pelo som dessa letra.

3) explicar a criança, posta diante de uma sentença, que ^{a palavra} ela se compõe de palavras e estas, por sua vez, de letras correspondentes a todos os sons existentes, esclarecendo o mecanismo da análise e síntese da leitura.

4) levar a criança a analisar palavras, reconhecendo os sons por referência aos cartões citados, mantidos à vista da criança.

5) levá-la a, com os mesmos sons, compor novas palavras e sentenças.

A professora em questão havia realizado experiência com alguns traços em comum, quando trabalhava, como professora primária na zona rural do então Distrito Federal.

Nessa ocasião, iniciara o trabalho dando às crianças experiências de que

- a) - tudo o que se diz pode ser escrito
- b) - ao mesmo som corresponde sempre o mesmo desenho
- c) - o mesmo desenho (letra, palavra, sentença) lê-se sempre da mesma maneira.

2.

Usara, depois, histórias para destacar palavras a serem analisadas em seus sons, representados pelas letras, e de desenhos de objetos e personagens integrantes das referidas histórias e cujos nomes se iniciavam com cada uma das letras, de modo que a forma da letra fizesse parte do desenho desse objeto ou personagem.

Em alguns casos, procurara ainda associar a forma das letras com movimentos da história contada (o p por ex. era a trajetória do martelo do papai, batendo) e aproveitar efeitos relativos aos sons das letras que se prestavam a isso, bem como os movimentos correspondentes à sua escrita no ar, como meios de levar a criança a gravar melhor os símbolos usados na leitura e na escrita.

Assim, o p era a letra da minhoca e representava o animal citado, o z a letra do zumbido e da trajetória do mosquito voando, o g a do gato, (a que bastava acrescentar a cabeça) o r a do rato (1). A escrita era ensinada simultaneamente com a leitura.

O objetivo em vista era levar as crianças a fixarem os símbolos de escrita que, como tais, são arbitrários, com a ajuda desses recursos (a história, o desenho, o som, o movimento).

Nossa tentativa, tivera resultado bastante apreciável para a capacidade dos alunos (tratava-se da turma mais fraca de um grupo de 8 turmas de primeiro ano). Os alunos de 5 anos e mais de idade mental, pelo teste de Binet-Simon, aprenderam a ler bem, os situados entre 3 e 5 anos chegaram, ao final do primeiro ano, a dominar quase todos os fonemas. Observou a professora que uma menina de 9 anos, que não conseguiu sequer vencer as provas de 3 anos de idade mental, chegou a aprender 5 letras e suas combinações, justamente aquelas para as quais havia um auxílio concreto mais significativo (o p do martelo da história do papai, por ex., cuja fixação se fazia com movimentos no ar, auxílio do som do martelo batendo, o desenho e a história).

Nossa experiência, não procurara apresentar cada nova letra senão quando a anterior parecia fixada.

(1) A associação de desenhos e de palavras que se iniciam por determinados sons as letras que os representam é, aliás, recurso há muito usado no ensino da leitura.

3.

Em 1962, teve a referida professora oportunidade de observar o trabalho realizado pela professora Iracema Meireles, em escolas primárias da Guanabara, o qual apresentava elementos comuns com essa experiência e uma inovação de grande interesse os sons e letras eram apresentados em grupos de 5, em média (também em histórias e fixados em desenhos reunidos em cartazes por história). Outros recursos visando a interessar as crianças eram utilizados, como o teatrinho, e o ensino da escrita se fazia simultaneamente.

Verificando os excelentes resultados obtidos na Itália e nos trabalhos de D. Iracema Meireles, na Guanabara (o depois, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP de Salvador), decidiu a Coordenadora da DM realizar nova experiência, combinando elementos sugeridos por essas três tentativas. Embora afetada, em muito, do que vira na Itália - e que atuara antes como fonte de inspiração - a tentativa começou a ser conhecida como "método italiano" e incluiu:

- 1) uso de histórias(*)
- 2) emprego de desenhos, não simplesmente de elementos da história cuja inicial se pretendia fixar, mas em que se pudessem integrar, como elementos constituintes, essas próprias letras (na forma manuscrita minúscula), feitas em cartões grandes, um por letra, e reproduzidos em material para a criança (alfabetário).
- 3) decomposição das sentenças em palavras e destas em sons.
- 4) apresentação dos sons e das letras que os representam em grupos de 4 ou 5.
- 5) ensino simultâneo da escrita, como recursos inclusive, de fixação das formas das letras.

Tais idéias básicas foram expostas a Risoleta Ferreira Cardes o, que foi encarregada da organização das histórias (foi organizada uma só história, dividida em partes) e de escolher as palavras iniciadas pelas letras e cujos significados seriam representados pelos desenhos. A Alzira Sampaio Brasil da Silva, diretora da

(*) Foi organizada uma história - a da abelhinha, e escolhidas para fixação da forma das suas iniciais palavras correspondentes a elementos de interesse da criança principalmente animais e objetos da vida comum. Assim: gato, rato, zebra, caracol, vagalume, jacaré, sapo, neném, pipa, luze, faca etc.

4.

Escola Experimental do INEP do Rio, coube orientar as professoras da Escola que aplicassem o "método" inclusive no que diz respeito a exercícios de fixação.

Em 1964, o "método" foi aplicado a duas turmas da escola referida, num total de 66 alunos, dos quais apenas 2 não chegaram a aprender a ler nesse ano. Em 1965, foi utilizado em 2 turmas com total de 59 alunos, que se alfabetizaram em sua totalidade. Duas turmas, em condições semelhantes, às quais foi aplicado o método de sentencição livre, em 1964, apresentaram resultado inferior; pois 9 alunos não se alfabetizaram. Em 1965, dos 63 alunos substituídos à sentencição, 4 não se alfabetizaram.

Esses resultados parecem bastante animadores porque:

- os recursos auxiliares citados (história, desenho) destinados a facilitar a fixação das formas das letras, auxiliando assim a leitura e a escrita podem ser usados com os métodos de fonação, palavração ou sentencição, o que facilita a aplicação pelos professores, sem alterar basicamente aquilo que estão acostumados a fazer, evitando os perigos a que poderia levar uma mudança radical, brusca, de métodos;

- é mais fácil para o professor a aplicação de recursos adaptáveis ao método de fonação, pois que ele corre menor risco de passar a uma nova fase sem domínio da anterior pela criança;

- o aluno é desde logo esclarecido sobre o mecanismo da leitura, o que evita perda de tempo para que descubra, por si, sem auxílio, que sons iguais são escritos da mesma maneira, e ainda, o perigo de que se habitue a ver apenas conjuntos e a decorar, tendo, depois, dificuldade de passar à análise, por se utilizar sua capacidade de ver conjuntos, mas não a de fixar detalhes, que também lhe é própria;

- dá maior segurança ao professor, pois que ele não fica na incerteza sobre se a criança sabe ler ou ainda reconhece as palavras como conjuntos, mas as sílabas ou sons que lhe permitirão aplicar seus conhecimentos a novas palavras;

- favorece, pelo fato de manter presentes as letras e seus sons (graças aos desenhos que os ilustram), o uso correto de letras e evita a fixação de erro, pois que a criança pode sempre consultar os cartões antes de escrever;

5.

- ajuda a fixar as formas das letras que, como símbolos, puramente arbitrários, dificultam a memorização - graças aos desenhos e às histórias;

- favorece a aprendizagem da ortografia, levando a criança a analisar as palavras em seus elementos e, não, guardá-las como um conjunto (que é um desenho muito mais difícil e complexo), por longo período;

- permite melhor atenção às diferenças individuais, pois, apresentando-se rapidamente todos os sons e letras (pelo seu som, e, não, pelo nome), a criança realiza o processo de fixação conforme seu ritmo particular, sem perturbar os demais;

- diminui o prejuízo decorrentes de faltas, uma vez que cada criança pode progredir conforme seu ritmo, e facilmente recupera seu atraso momentâneo;

- favorece o ensino da redação quando é iniciada cedo, pois a criança não fica limitada aos sons e letras que conhece, o que leva a quase que só formar sentenças com os verbos ser e estar, isso porque ela tem a possibilidade de lidar com todos os sons, bastando-lhe consultar o alfabetário e ter compreendido como se analisa uma palavra e, além disso, a história com que se trabalha é de uma grande riqueza de elementos e situações.

Naturalmente o uso dos recursos citados será precedido de uma fase em que se prepara a criança para reconhecer e apresentar palavras que têm o mesmo som inicial ou em outras posições etc.

Aliás, na fase preparatória - que precede o início da alfabetização - o professor deve dar especial atenção ao desenvolvimento da capacidade de audição, procurando, por meio de jogos e exercícios, aumentar a acuidade auditiva dos alunos, a fim de prepará-los para reconhecerem os sons iniciais das palavras e isolá-los, de modo a poderem estabelecer a identificação de cada som ao símbolo gráfico (primeira etapa do método).

A aplicação deste método na Escola Guatemala provou o quanto é fácil para as crianças reconhecer todos os sons, com duas ou três semanas de trabalho - dependendo, naturalmente do grupo - bem como proceder à análise das palavras (segunda etapa) a princípio de dois sons, a seguir de três, quatro e, pouco depois, de qualquer vocábulo. A dificuldade se apresenta quando a criança começa a agluti-

6.

nar os sons para formar as sílabas, de modo a permitir a leitura. Crianças há que, espontaneamente, conseguem fazer a síntese, sem qualquer auxílio da professora. São, porém, em minoria.

Torna-se necessário, então, o emprêgo de recursos e jogos - que a habilidade do professor criará - para levar a criança a êsse trabalho, sem monotonia ou desintêresse.

Tais recursos e o material correspondente à forma como foram utilizados na Escola Guatemala estão sendo divulgados com o nome de "método italiano" ou "método italiano adaptado", em cursos do Instituto de Educação, realizados por Marly Batista de Sousa e Ogarita Ximenes e no Curso de Formação de Professôres em realização, a cargo da primeira.

Ambas as professoras participaram da experiência realizada na Escola Guatemala.

O método usado na Itália com o título de "método natural", apresentado no Estado com o nome de "método italiano", vem sendo divulgado, entre outros, por Haydée Galo Coelho e Regina Americano, no Instituto de Educação da Guanabara e em Escolas Normais do Estado.

Para evitar os perigos da confusão entre os dois, passaremos a, daqui por diante, denominar o que empregamos na Escola Guatemala, de método misto, por conjugar diferentes recursos.

Está sendo preparada por Risoleta Ferreira Cardoso publicação sobre o trabalho realizado na Escola Experimental de INEP, para uso do professorado primário.



Sugestões sobre o currículo
das Escolas Normais

SUGESTOES SOBRE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS NORMAIS

Necessitam os currículos das Escolas Normais de urgente revisão. Conforme pesquisa, atualmente em fase de apração, realizada em 9 Estados brasileiros e abrangendo 87 Cursos Normais, são incluídas nos currículos inúmeras disciplinas sem maior interesse para o futuro professor, em detrimento de outras de maior importância.

Verificou-se, na referida pesquisa, que foram as seguintes as porcentagens em que as disciplinas mais frequentes no currículo dos Cursos Normais apareceram nas escolas estudadas:

100% - Prática de Ensino, Metodologias (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências), Psicologia Educacional e Biologia;

75% - Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Português e Religião;

63% - Metodologia das Artes Industriais, Metodologia da Música, Matemática, Economia Doméstica, Higiene e Puericultura e Inglês.

50% - Metodologia da Recreação, Desenho, Educação Física, Estatística e Recursos Audio-Visuais.

Assim, pois, o currículo básico para a formação do professor primário é assim atendido nas escolas referidas:

a) Fundamentos da Educação:

Filosofia da Educação - 75%

Sociologia aplicada à Educação - 75%

Psicologia para professores primária - 100%

b) Matérias correspondentes ao currículo das Escolas Primárias, envolvendo a parte metodológica de seu ensino:

Linguagem - 100%

Matemática - 100%

Estudos Sociais - 100%

Ciências - 100%

Arte Infantil - ...

Música - 63%

Recreação - 50%

c) Prática de Ensino - 100%

A carga horária das várias disciplinas é também desproporcional às necessidades dos futuros professores. Assim, a que é atribuída às metodologias de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências e à Prática de Ensino - consideradas conjuntamente - representa apenas 40%, em média, do número total de horas de aula das duas últimas séries do Curso Normal, ao passo que Biologia, matéria que fi-

gura em todos os currículos estudados e que não tem maior importância para o professor (só existe nos currículos do Brasil, do Chile e de Honduras), aparece com uma carga horária que varia de 2 a 17%.

É interessante observar que a escola que destina 17% da carga horária à Biologia atribuiu à Prática de Ensino e às quatro Metodologias fundamentais, em conjunto, apenas 38% do total de horas de aula, o que corresponde, em média, a menos de 8% por disciplina. A Biologia aparece, pois, com o dobro da carga horária das matérias básicas para o professor, quando são poucos conhecimentos que incluem os programas dessa matéria realmente úteis e ao professor e por êle utilizados.

Verificou-se que há escolas que mantêm, em seu currículo, matérias desprovidas de maior significação para o trabalho do professor, tais como: Mineralogia, Lógica, Anatomia, Direito usual, Educação para o Lar, etc. ..., em detrimento de um maior número de horas que poderiam ser destinados às Metodologias e à Prática de Ensino.

Chegamos a encontrar uma Escola Normal de 1º ciclo em que todas as Metodologias e a Prática de ensino contam com apenas 3% da carga horária total do Curso Normal. Das 12 horas semanais na 3ª série e 21 no 4º, apenas 1 hora, no 4º ano, é utilizada para essa formação prática do professor.

Tal situação é facilitada pela falta de professores especializados para as metodologias das matérias do ensino primário; no caso em apreço, com 5 professores, haveria pelo menos 5 horas semanais para essa área. O professor dela encarregado não fez curso normal e tem 2 apenas de experiência docente em Escolas Primárias. Perguntado sobre se desejaria aperfeiçoar-se e em que, respondeu negativamente.

Nessa mesma escola Psicologia conta com 8 horas (25% do total), mas o professor dela encarregada só tem formação de Curso Técnico de Comércio.

A diretora da Escola, que não tem experiência de ensino primário nem se formou em Escola Normal, conta com apenas uma semana de estudos de educação e, indagada a respeito de se deseja realizar cursos de aperfeiçoamento, declara que sim, de 3 dias. Dos 35 professores de Escola Primária de Demonstração anexa a essa Escola, 14 são leigos e 11 regentes, havendo apenas 10 formados.

Convenhamos que em tal situação a reforma de currículos e programas de pouco valeria.

Nossos professores primários estão, por exemplo, falhando gravemente no ensino do 1º ano, pois 52% das crianças se achavam, em 1964 nessa série (4.100.459 para um total de 7.878.281), em razão das sucessivas repetições de ano, as quais variaram, em 1963, conforme o Estado, entre 18 e 74%, taxas que já incluíam alunos repetentes de anos anteriores.

A situação, embora mais grave na 1ª série, é geral: em 1962 tínhamos, no Curso Primário, uma evasão de 1.173.112 crianças e uma reprovação de 2.465.908 .. o que representa um total de 43% das crianças matriculadas. Os gastos feitos com tais crianças só redundaram em efeitos negativos de desânimo, rebeldia, descrença nas próprias possibilidades. Cada criança aprovada custou de fato 192% do que se gastou com ela.

Temos, pois, de capacitarmos de que o ensino primário em geral e, especialmente, o da leitura e escrita no 1º ano, requer maior tempo e prática para que o aluno-mestre perceba suas dificuldades na aplicação do que aprendeu (e que o simples ensino teórico não torna claras) e tenha oportunidade de obter orientação a respeito. Maior carga horária para o ensino da Linguagem (como aliás das demais Matérias ou Metodologias do Ensino Primário) e aperfeiçoamento dos professores dessas áreas e dos de Prática de Ensino parecem essenciais.

A simples mudança de currículos e carga horária de nada vale, porém, se não fôr acompanhada de mudança de programas, enriquecimento de métodos de ensino, avaliações mais adequadas, oportunidades de leitura e estudo para os alunos, frequência maior à Escola Primária.

Procurando oferecer subsídios para o estudo do currículo das Escolas Normais, que esboçamos em linhas gerais na 1ª página, no que toca às materiais essenciais, apresentamos sugestões sobre o ensino dessas matérias básicas dentro de sua conceituação atual, e ainda sobre a formação do professor de curso normal, uma vez que qualquer reforma depende de seus executores e a das escolas de formação do magistério exige, essencialmente, preparo de pessoal e coordenação de seus esforços. Por essa razão julgamos que os professores de tais escolas devam ter uma formação comum, ao lado da especializada, critério que consideramos ao propor o currículo dos cursos de formação de professores de Curso Normal.

Essas sugestões a respeito da formação do professor de Curso Normal referem-se à formação regular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a ser realizada em Faculdades de Filosofia e Institutos de Educação, à qual se deverão acrescentar cursos de formação e aperfeiçoamento intensivos, de iniciativa dos Estados e do Governo Federal.