

*Luiz de Paula*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

COORDENAÇÃO DOS CURSOS

American Council on Education

"Helping teachers understand children"

1 945

- Resumo dos capítulos I, II e III -

Resumos por Eva G. Berezovsky,  
Técnico de Educação da Coordenação dos Cursos do INEP

1 957

#### NOTA EXPLICATIVA

Os resumos que se seguem foram feitos de capítulos do livro "Helping teachers understand children", publicado pelo American Council on Education. Esse livro relata parte do trabalho levado a efeito por uma comissão da organização citada - a Commission on Teacher Education - com o objetivo de ajudar os professores a alcançarem uma melhor compreensão de seus alunos, através do estudo do desenvolvimento infantil e do conhecimento das melhores técnicas para observação de crianças e obtenção de informações sobre elas. Embora o trabalho abrangesse muitas escolas e se estendesse por vários anos, a parte apresentada nesse livro limita-se a uma única escola e relata as transformações ocorridas durante os três primeiros anos dessa experiência.

## Cap. I - QUE SIGNIFICA "COMPREENDER" UMA CRIANÇA

As perguntas com que os professores das escolas costumavam receber pela primeira vez o psicologista enviado pela Comissão de Educação de Professores, com o fito de ajudá-los em sua tarefa de melhor compreender e conduzir os seus alunos, eram do seguinte tipo: Que se deve fazer com uma criança que rouba? Como se deve agir com crianças vadias? Como se deve agir com crianças que constantemente aborrecem as outras, batendo ou beliscando? Que se deve fazer em caso de mentira? Como impedir a falta de atenção?

Estas perguntas indicavam as espécies de comportamento que os professores tinham como indesejáveis ou errados na escola. Sua superficialidade evidenciava a falta de sensibilidade para o fato de que todo comportamento tem por base motivos e causas. Estes professores não estavam vendo as ações de seus alunos como sintomas de necessidades ou aspirações ou como resultantes de experiências anteriores. Por suas perguntas verificava-se que eles esperavam que pudessem ser descobertos processos gerais, aplicáveis igualmente a todas as crianças, e usados efetivamente para impedir o comportamento indesejável, o que indica claramente que os professores não compreendiam o porque das ações de seus alunos.

Em nosso trabalho, aceitamos o fato de os professores não compreenderem adequadamente seus alunos, sem, entretanto, culpá-los por isto. Como educadores de professores ainda não desenvolvemos os meios efetivos para promover essa compreensão através da formação profissional, e portanto, não se pode esperar dos professores, como um grupo, que demonstrem uma compreensão maior do que a que revelam.

Nosso relato mostrará como os professores se tornam mais seguros à proporção que aprendem a reunir e ordenar informações sobre seus alunos e ampliam seu próprio conhecimento sobre os fatos e princípios do desenvolvimento humano, como aumenta a apreciação do significado de seu próprio trabalho diário à proporção que estudam as relações entre os princípios científicos e os fatos que aprenderam sobre determinada criança, desenvolvendo assim uma melhor compreensão das reações de seus alunos.

Começaremos dando uma idéia do ponto em que se encontravam os professores no início de nosso trabalho, mostrando depois seus progressos enquanto este se desenvolvia.

### PRIMEIROS REGISTROS CUMULATIVOS

O trabalho começou com uma análise, feita em grupo com o auxílio do consultor, dos registros que os professores vinham fazendo sobre seus alunos. Foram encontradas muito poucas informações realmente elucidativas sobre qualquer criança. Havia uma tendência para registrar somente afirmações gerais ou sumárias, baseadas em poucos fatos. Além disso, a maioria dessas generalizações eram mais apreciativas do que realmente descritivas, tomavam a forma de julgamentos sobre

a criança. Pior ainda, êsses julgamentos não tinham absolutamente caráter científico, não tomavam em consideração a motivação ou necessidades reais da criança em questão. Baseavam-se, outrossim, principalmente nas relações entre as ações do aluno e os objetivos, desejos e valores do próprio professor.

Exemplos dêsses registros são os seguintes:

"Henrique é um bom líder e ajusta-se bem ao grupo. Merece confiança e é seguro de si". (2º ano).

"Selby é muito falador e intrometido. Gosta de tagarelar sobre os outros mas afunde-se quando se lhe chama a atenção". (5º ano).

"Maria é uma criança maravilhosa. É de absoluta confiança e obtem excelente rendimento escolar. Fiquei triste ao vê-la sair da escola".

"Isabel não produz tanto como poderia. Tem boa inteligência mas não aplica suficientemente em seus estudos. Não brinca ou trabalha com muitas crianças". (3º ano).

"Carlos aborrece os outros. É demasiadamente barulhento e quer ser o centro de atenção em qualquer ocasião. É tão sujo que ninguém gosta de ficar perto dele. Sua família vem sendo ajudada por organizações há tanto tempo que eu creio que êlos já não se importam com a sua condição. Poderiam estar melhor se não fossem tão negligentes". (6º ano).

"Bela vem de uma situação familiar que dificilmente pode ser melhorada. Os pais pouco se importam com seu trabalho na escola. A própria Bela não procura ajudar-se a si mesma. Há pouco ela faltou à escola durante uma semana. Quando voltou trazia uma nova permanente nos cabelos apesar de seus pais jamais terem pago suas mensalidades escolares".

"Ada é muito bem comportada. É um prazer ensinar a uma menina que estuda tanto e em quem se pode tanto confiar. Ela sabe pensar por si mesma e trabalha com independência. É uma boa líder mas dá, de boa vontade, lugar a outros que não são tão capazes. Está sempre alegre e feliz. Não a conheço de outra forma". (5º ano).

Distinguiram-se quatro principais fatores que explicavam a maioria dêsses registros. Êsses fatores pareciam influenciar fundamentalmente o julgamento dos professores sobre o aluno e também sua aceitação ou rejeição emocional da criança como pessoa. Êsses fatores eram:

1 - o sucesso ou insucesso da criança em dominar o conteúdo e habilidades prescritos como tarefas escolares para o grau de ensino;

2 - os problemas encontrados em controlar o comportamento da criança, de modo a que elas se ajustasse ao código escolar local e às concepções pessoais do professor sobre o que é "bom" e o que é "mau";

3 - a situação da família do aluno na comunidade e sua relação com a situação social do próprio professor;

4 - o poder de atração e de simpatia da criança (ou seu caráter repulsivo) em relação à experiência individual anterior, necessidades pessoais e valores do professor.

Podemos ilustrar rapidamente como esses fatores parecem influenciar os sentimentos e julgamentos registrados acima. A questão do sucesso ou insucesso na escola surge em registros como: "Escabel não produz tanto quanto poderia", "Maria é de absoluta confiança e obtém excelente rendimento escolar".

O problema do controle do comportamento foi o fator determinante de anotações como: "Henrique é um bom líder e ajusta-se bem ao grupo", "Selby é muito falador e intrometido", "Carlos é demasiadamente barulhento e quer ser o centro de atenção em qualquer ocasião".

A influência da posição social da família da criança tem na comunidade pode ser notada em registros como: "Carlos é tão sujo ... Sua família vem sendo ajudada por organizações há tanto tempo que eu creio que eles já não se importam com a sua condição", ou "Bela vem de uma situação familiar que dificilmente pode ser melhorada. Os pais pouco se importam com seu trabalho na escola".

Finalmente, a atração ou repulsa que o professor sente por determinada criança pode ser avaliada em observações como: "Maria é uma criança maravilhosa". "Ele é tão sujo que ninguém gosta de ficar perto". "É um prazer ensinar a Ada... Ela está sempre alegre e feliz. Não a conheço de outra forma".

Estos fatores foram encontrados influenciando todos os registros cumulativos examinados. Isto demonstra que esses registros realmente descreviam menos as crianças do que as reações das pessoas que faziam anotações. O que se registrava eram os sentimentos dos professores para com seus alunos e seus julgamentos sobre estes. Naturalmente não se pode culpar os professores, porque eles estavam apenas empregando a forma comumente aceita de julgar livremente os alunos. O nosso objetivo em apresentar o material que vimos é o de ilustrar nossa opinião de que os professores não têm recebido preparo para avaliar cientificamente o comportamento, baseados em informações adequadas sobre as crianças, cuja interpretação seja feita através de princípios válidos relativos ao desenvolvimento humano. Além do mais, somos levados a crer que o hábito de lidar com crianças na base de julgamento subjetivo e de preconceito pessoal deve, frequentemente, interferir não somente na amizade e respeito mútuos que devem existir entre o professor e alunos, mas também no rendimento do ensino.

Exemplificando mais uma vez essa deficiência dos professores, reproduziremos a seguir as anotações feitas sob o título "Atitude e comportamento social" do registro do Frederico. Nestas anotações vários professores, durante os diversos anos, julgaram Frederico, uns menos

rigorosamente que outros, mas nenhum o compreendeu. Os registros refletem o clima da opinião dos professores sobre essa criança durante o seu desenvolvimento. Desejaríamos que tivesse sido diferente.

1ª série: Frederico não mostra muito interesse pela escola. Indiferente ao trabalho que os outros estão executando. É cordato quando estimulado a tomar parte mas precisa ser estimulado para trabalhar.

2ª série: Frederico é bom aluno. Não dá trabalho. Muito quieto. Gosta de ler, mas é desinteressado pelas outras atividades.

3ª série: Distraindo. Lê a maior parte do tempo. Não está produzindo de acordo com suas possibilidades.

4ª série: Desatento. Lê muito. Em outros aspectos é desorientado e vagaroso.

5ª série: Seria bom aluno se fosse mais atento. Poderia obter bons resultados se se aplicasse mais.

6ª série: Tende a ficar sentado, quieto e trabalha pouco. É próprio se acha vagaroso. É rápido na leitura do que ele parece gostar. Não se esforça em outras matérias. Já tentei tudo para interessá-lo. Frederico parece não se importar. Frequenta irregularmente a escola.

7ª série: Reprovado. Como Frederico não estava preparado para a 7ª série, foi reprovado. Seus resultados são um pouco melhores. Ainda lê muito. Poderia participar de discussões mas não gosta de falar. Um menino muito esquisito ... Saiu da escola no Natal."

Não se pode ler esse registro sem alguma emoção. Um professor numa das séries iniciais considerou-o um bom aluno, aparentemente porque ele era muito quieto e dava pouco trabalho. Os restantes consideravam-no "indiferente", "distraindo", "desatento", "desorientado e vagaroso" e "um menino esquisito". Fizeram-no repetir uma série - porque ele não estava preparado para a 7ª série. Finalmente, Frederico saiu da escola. Evidentemente, ele tinha suas preocupações e problemas, mas, nenhum amigo lhe apareceu na escola, durante sete longos anos, para ajudá-lo a solucioná-los e ele, de "desatento" transformouse em "esquisito".

É claro que a escola falhou na oportunidade de ajudar esse menino. Se ao menos um dos professores que lidaram com ele tivesse sabido como chegar a compreendê-lo ou tivesse procurado alguém competente para interpretar suas necessidades, ele poderia ter sido auxiliado.

"COMPREENDER" A CRIANÇA

Que significará, então, "compreender" uma criança?

Em primeiro lugar, acreditamos que os professores que compreendem as crianças consideram o comportamento infantil como algo que resulta de causas. Eles sabem que as ações presentes de uma criança são baseadas em sua experiência passada, moldadas por sua situação presente e influenciadas por seus desejos e esperanças para o futuro. Essa forma de encarar o comportamento humano leva a concluir que as ações de uma criança podem ser compreendidas se se conhece sua experiência passada, se se analisa sua situação presente em termos de sua significação para essa criança e se seus desejos e esperanças para o futuro são tomados em consideração. Isso implica na idéia de que toda criança é educável, de que o comportamento indesejável pode ser transformado e de que ações desejáveis podem ser suscitadas. Julgamos que isso pode ser conseguido proporcionando condições e situações que sejam apropriadas ao nível de desenvolvimento, necessidades e capacidades pessoais da criança, mantendo certas relações que lhe deem segurança e tranquilidade e possibilitando-lhe experiências que a ajudem a compreender o mundo e as pessoas que a cercam, e que lhe indiquem a forma adequada de agir que ela possa por si mesma alcançar. Tal ponto de vista está em franco contraste com a concepção mais comum que considera o comportamento infantil caprichoso e impulsivo, devendo, portanto, ser controlado pelos adultos, sem consideração às suas causas. cremos que, para os professores, a idéia de que o comportamento tem causas e pode ser compreendido, constitui uma hipótese mais razoável e mais útil para o seu trabalho diário com as crianças.

A segunda característica dos professores que compreendem as crianças é a de serem capazes de aceitar emocionalmente todas as crianças, não rejeitando nenhuma como caso sem esperança. Há três fundamentos para essa atitude básica. Um é científico: Dizer que o comportamento de uma criança é moldado por sua experiência passada, sua situação presente e suas esperanças para o futuro, é defender a idéia de que esse comportamento é natural, dentro dessas circunstâncias. O professor que assim pensar jamais poderá rejeitar ou culpar uma criança pelo que ela faz, uma vez que o seu comportamento é visto apenas como um sintoma de causas básicas. Isto não significa, naturalmente, que se deve tolerar o comportamento condenável. Ao contrário, o comportamento impróprio indica ao professor o trabalho que lhe cabe realizar. Os professores compreensivos procuram verificar quais as condições, relações ou experiências que estiveram ou estão exercendo influências prejudiciais sobre as ações da criança e substituí-las por outras que neutralizem essas influências indesejáveis.

Duas conclusões filosóficas reforçam essa base científica para a aceitação de todas as crianças. Uma é a idéia de que todo ser humano é intrinsecamente valioso e, portanto, tem direito a todo auxílio que se lhe possa dar para alcançar o seu melhor desenvolvimento. A segunda é o reconhecimento de que toda criança pode, potencialmente, contribuir de alguma forma para o progresso da sociedade em que nasceu e, portanto, merece respeito por qualquer capacidade que possa colocar a serviço do bem comum. Estas duas valorizações filosóficas levam à conclusão de que é obrigação do professor aceitar toda criança como tendo valor intrínseco, quaisquer que sejam suas capacidades ou comportamento. Relacionada a isso, está a obrigação posterior de dar a cada aluno a assistência devida, para a realização de suas potencialidades. Essa atitude de aceitação emocional de toda criança, qualquer que seja a sua fonte, é encontrada caracterizando o professor que obtém sucesso em seu trabalho. Consideramo-la como a condição primordial para a verdadeira compreensão da criança.

Em terceiro lugar, os professores que compreendem as crianças invariavelmente reconhecem que cada uma é única. Cada criança difere de todas as outras pela sua magnitude e forma de combinação dos vários fatores que determinam suas características e ações num dado momento. Alguns destes fatores, extremamente variáveis, são: constituição corporal, estabilidade fisiológica, energias disponíveis para a atividade, velocidade e duração do crescimento, capacidade mental, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, experiência básica geral, número e natureza de experiências inusitadas, relações com pais e irmãos, situação entre os colegas e modo de se considerar a si mesmo. Sendo tantas as variáveis que influenciam o desenvolvimento e o comportamento, só poderá compreender uma criança aquele que conhecer bastante a seu respeito. O professor compreensivo tem isso em mente e continuamente colhe e organiza informações sobre seus alunos, usa-as para estabelecer diferenças significativas entre uns e outros e procura ajudar a cada um por caminhos que, inteligentemente, tomam em consideração essa diversidade.

Em quarto lugar, cremos que as várias ciências referentes ao crescimento e comportamento humanos demonstraram que os jovens, durante as diversas fases de seu desenvolvimento, enfrentam uma série de "tarefas de desenvolvimento" comuns. Eles precisam aprender a andar, a falar, a vestirem-se sozinhos, a se adaptarem a diferentes grupos, a se comportarem como meninos ou como meninas, a agirem adequadamente em diversas situações, a ler, escrever, calcular e soletrar, a usar dinheiro, a respeitar a propriedade, a aceitar os valores que caracterizam a vida em nossa sociedade, a encontrar um meio para seu próprio sustento, a escolher e conquistar um companheiro para o casamento, a



desempenhar responsabilidades cívicas, a chegar a uma compreensão satisfatória da significação da vida e do universo, e muitas outras. Acreditamos que os indivíduos tendem, por natureza, a desincumbirem-se dessa tarefas quando alcançam a necessária maturidade e que ficam perturbados quando falham no cumprimento de alguma. O professor compreensivo sabe quais são essas tarefas, sua sequência e duração em relação à maturidade física, social e mental; quais as complicações que comumente aparecem em seu cumprimento por pessoas de diferentes características e passados, e quais as condições, relações e experiencias que melhor auxiliam as crianças a dominar cada uma delas.

A quinta característica do professor compreensivo é a de conhecer os fatos científicos mais importantes que descrevem e explicam as forças que regulam o crescimento, o desenvolvimento, a motivação, a aprendizagem e o comportamento humano. As fontes dêsse conhecimento são diversas ciências, entre as quais a biologia, a fisiologia, a pediatria, a antropologia, a sociologia, a psicanálise e a psiquiatria, além das mais usadas, psicologia e pedagogia. Não é necessário uma especialização técnica em cada uma dessas ciências, mas um conhecimento prático dos seus princípios norteadores, os quais serão usados, não para a explicação de um ou outro aspecto estanque, ou somados para explicação de cada detalhe, e sim conhecidos em suas inter-relações, que levem a uma compreensão estrutural do conhecimento científico. A criança vive e age como uma unidade indivisível e o professor compreensivo estuda-á como tal; portanto as suas generalizações interpretativas também devem ser soldadas em um todo sintético que mostrará a interdependência e interação entre os diferentes aspectos do crescimento, desenvolvimento e comportamento.

Finalmente, acreditamos que o professor compreensivo usa habitualmente métodos científicos ao fazer uma apreciação sôbre de terminado aluno. Isso significa verificar a validade de tôdas ás informações sôbre a criança e reconhecer quando elas são muito poucas para permitirem um julgamento seguro. Implica em conhecer quais são os fatos adicionais necessários e como agir para obtê-los. Significa que as conclusões iniciais devem ser consideradas apenas como hipóteses, que não se deve relaxar a atitude de procurar novas informações e que o professor deve estar emocionalmente pronto a modificar ou, mesmo, inverter seus julgamentos preliminares sôbre a criança, quando novos fatos o indiquem. Significa estar tão habituado a usar essa forma de tomar decisões durante a rotina diária das atividades de classe que o raciocínio de comparação entre os dados relativos a certa criança e os princípios científicos torna-se realmente uma segunda natureza.

## TRANSFORMAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE O ESTUDO

A fim de demonstrar a utilidade deste estudo da criança, sua influência sobre a forma pela qual o professor se dispõe a compreender seus alunos, citaremos abaixo exemplos do registros feitos antes e depois do nosso trabalho.

Comparemos duas anotações feitas no registro cumulativo de Emília. A primeira foi feita pelo professor da primeira série, a segunda pelo professor da sétima série, depois de ter este participado por alguns meses do grupo de estudo da criança:

"1ª série: Emília nunca faz o que se manda, mas o que quer. Não adianta chamar-lhe a atenção ou castigá-la. Não se pode confiar nela. Não brinca bem com as outras crianças. O mal é a falta de atenção dos pais.

7ª série: Emília esteve fora da escola durante um ano em virtude de séria doença de sua mãe. Foi colocada na sétima série por causa de seu desenvolvimento físico e maturidade. Está produzindo abaixo das exigências normais da série, mas ajustou-se muito bem. Emília não é feliz como deveria ser por causa de sua triste vida no lar. Visitei sua casa em duas ocasiões e a situação me pareceu bem má. As relações de Emília com o pai bêbado parecem ser mais satisfatórias do que com sua irritada mãe. A mãe contou-me que Emília defende o pai e, às vezes, a ofende. Na escola, Emília é extremamente quieta e submissa e, se não fôsse pela expressão triste de seu rosto, ninguém suspeitaria de que ela tivesse um lar infeliz. A mãe contou-me que o pai ameaçou matá-la (à mão) em diversas ocasiões. Ela diz que os outros filhos mais velhos também são contra ela. Até o menino, que está no quinto ano, não a atende.

Emília tem um ou dois amigos na classe. Ainda não sei se ela tem ou não amigos fora da escola. Não creio que tenha tempo para descansar, já que o trabalho de cuidar da casa e da cozinha é feito por ela.

Acredito que Emília esteja bastante satisfeita com seus amigos na escola. Ela não poderá seguir o curso secundário pelas condições de seu lar. Estou procurando concentrar meus esforços em ajudá-la a ter relações de amizade na escola."

Emília provavelmente estava enfrentando problemas emocionais complexos bem semelhantes, tanto na primeira como na sétima série, mas o primeiro professor tinha sua atenção concentrada nas exigências escolares e em como controlar-lhe o comportamento e julgou a menina de acordo com esses fatores. Além do mais, ele parece ter julgado a situação sem procurar qualquer informação que pudesse esclarecer as cau

sas ocultas do comportamento da criança.

O registro do segundo professor difere do primeiro em vários aspectos significativos. Primeiro, êle procurou informações muito mais completas sôbre a criança. Tentou ver o mundo de Emília como Emília o sentia, para compreender que privações e que desejos estavam atuando na vida da menina. Interessou-se por ajudar a menina na escola e ainda, principalmente, em dar a Emília um ambiente escolar, no qual pudesse satisfazer algumas das necessidades básicas de sua personalidade e em que pudesse relaxar um pouco das tensões da situação familiar que vivia.

Se o professor da primeira série e os das seguintes tivessem encarado o problema dessa criança com a compreensão simpática do professor da sétima série, Emília poderia ter sido uma menina mais feliz e, mesmo, um membro mais útil para a sociedade.

O segundo registro, embora longe de possuir todos os requisitos de um "bom registro", revela novos pontos de vista que se tornaram característicos de muitos professores durante o nosso estudo: a procura ampla de informações, a pesquisa das causas, a tentativa de satisfazer as necessidades que se revelaram.

(Resumo do capítulo I "What is means to understand a child", do livro "Helping teachers understand children" - editado pelo American Council on Education, 1945, pág. 1 a 20 - feito por Eva Garfinkel Berezovsky)

## APRENDENDO A DESCREVER O COMPORTAMENTO

Mostraremos a seguir como se desenvolveu o trabalho do grupo de estudos da criança no sentido de provocar mudança nos professores em três aspectos:

- quebrar o hábito de fazer julgamentos apressados sobre as ações das crianças, baseados em razões subjetivas;
- estabelecer o hábito de observar exatamente o que a criança faz;
- e aprender a registrar descrições claras do que a criança fez e a situação em que agiu.

Naturalmente, o trabalho do grupo de estudo da criança não se fez encarregando uma autoridade no assunto de dizer aos professores que eles não compreendiam as crianças e portanto, deviam alterar as bases sobre as quais julgavam o comportamento de seus alunos. Em vez disso, estabeleceu-se a discussão de um tema de maior interesse e em que havia as opiniões mais controvertidas - o relativo aos registros cumulativos. Os professores afirmaram que os registros cumulativos que vinham fazendo representavam bastante trabalho e eram de muito pouca utilidade prática.

Argumentavam que perdiam muito tempo fazendo anotações e raramente podiam extrair delas alguma coisa que lhes fôsse útil.

Os diretores esperavam que o grupo de estudos da criança pudesse achar meio de melhorar a situação. Escolheu-se para estudos uma seção do registro cumulativo - "atitude e comportamento social da criança". Vários professores tinham feito observações sobre um menino Ernesto, e o grupo concordou em que esse registro era típico do que todos eles vinham fazendo no setor.

O consultor enviado pela Comissão de Educação do Professor foi solicitado a analisar, interpretar e criticar o registro de Ernesto. Sua análise foi mimeografada e distribuída a todos os professores. Eis a sua reprodução integral:

### Observações dos professores

### Comentários do consultor

#### 2ª Série

É uma criança muito estranha. Tem deficiências de visão e audição. Ajusta-se mal a outras crianças.

Como? O que faz ele que demonstre isso? Cite casos específicos. Demasiado geral para significar algo.

Não se pode confiar nele.

Novamente, como? Que deveria ele ter feito que não fez?

Traz material necessário.

Que trouxe ele? Como agiu com o material que trouxe?

Não é capaz de assumir qualquer responsabilidade.

Muito geral. Que responsabilidades tentou-se dar-lhe? Em que falhou ele?

Faz coisas mesquinhas.

Que faz ele?

Observações dos professores

Briga muito com outras crianças.  
 Abaixo da média em todo o trabalho.  
 Muito vagaroso em tudo que faz.  
 Não é capaz de fazer muita coisa.

Comentários do consultor

Quais os motivos das brigas?  
 A afirmação é demasiado geral.  
 É uma indicação; revela algo sobre a personalidade que é muito importante conhecer.  
 Seja mais específico. Que faz ele?

## 3ª Série

Ernesto revela às vezes uma profunda atitude de consideração.

Como? Em que ocasiões? Isto mostra que ele não é de todo mau. Em seu 3º ano de estudo é a 1ª observação que mostra que ele tenta fazer certas coisas. Que coisas são estas o registro não esclarece.

## 4ª Série

Faz coisas mesquinhas. Quebrou velas feitas por outras crianças.

Isto é um pouco mais específico, mas ainda não basta. Estava despeitado por terem os outros feito bonitas velas e ele não? Talvez ele goste da professora e ela não satisfaça sua necessidade de afeição. Talvez estivesse com inveja por que as velas bonitas feitas por outras crianças eram elogiadas e a dele não. Talvez houvesse um sentimento de se vingar de meninos que o irritaram em outras ocasiões. Talvez tenha acontecido algo em casa que o tenha levado a agir assim.

Uma dificuldade física poderia ter levado a criança a agir dessa forma e muitas outras coisas também. Portanto, precisamos registrar "exatamente o que aconteceu" a fim de descobrir de onde se originou o comportamento: 1- de uma situação na escola? 2- uma condição externa? do lar? 3- de uma condição física (algo intrínseco à sua natureza?).

Deseja trabalhar, mas não se ajusta aos outros.

É necessário contar casos específicos sobre em que situações ele não se ajustou a outros.

## 5ª Série

Não permanece muito tempo em nenhuma atividade.

Não permanece em que atividades? Deve haver coisas em que ele se concentre. São as coisas que a professora pede, as que ele não faz? Talvez esteja interessado. Especifique as coisas que ele não conclui.

Observações dos professores

Pode ser convencido por meio de argumentação, até certo ponto.

Procura aborrecimentos e em geral os encontra.

Muitas vezes ele é culpado das brigas de que participa.

A turma tentou ajudá-lo durante o ano todo. Foi levado ao Conselho várias vezes, para ser auxiliado.

Teve que ser castigado e surtiu efeito. Procurou comportar-se melhor.

Comentários do consultor

Isto já indica um pouco mais. Vamos novamente que ele não é de todo "mau".

Há crianças com as quais não se pode argumentar.

Isto já elucida mais um pouco, mas não é bastante. Cite que aborrecimentos ele provocou. Talvez haja um círculo vicioso. Ele é irritado pelos outros, e bate neles? Eles o irritam de novo e retribuem as paneadas.

Estas podem ter tido origem nos problemas existentes entre Ernesto e as outras crianças. Mas atitudes poderiam ter sido a causa.

Uma ida ao Conselho pode ser útil, se existe da parte do grupo uma atitude sincera para com Ernesto e não se quer ofendê-lo. É preciso ser tolerante, enquanto ele procura vencer os maus hábitos. Dar-lhe conselhos depois de o haverem irritado de nada adiantará e poderá mesmo causar um grande mal.

Deve-se deixar Ernesto defender o seu lado e as outras crianças os delas. Os professores devem agir profissionalmente e ouvir sem tomar partido. Se, depois de todos os fatos serem explicados, concluir-se que a culpa é realmente de Ernesto e o grupo sentir sinceramente isto, sem parcialidade, será bom deixar Ernesto sentir essa desaprovação do grupo. Um caso pode ser usado, por vezes, para ajudar o grupo a distinguir entre o que é certo e o que é errado, mas não devemos prejudicar Ernesto para educar o grupo. A decisão sobre o caminho certo a tomar dependerá muito do professor sentir em face do conjunto dos fatos ocorridos que influenciaria sua atuação sobre o menino e sobre o grupo.

Qual bom efeito teve sobre ele o castigo? O professor deverá procurar responder a isto. Levou Ernesto a conformar-se aos desejos do professor. Levou-o a um comportamento melhor? ou levou-o a brigar menos? O professor pode ser bem sucedido em mudar aparências externas, mas não os pensamentos e sentimentos da criança. O problema poderá deixar de ser visto na escola e, em casa ou após o período esco-

Observações dos professoresComentários do consultor

De certo modo Ernesto é uma criatura comovente.

Parece ter baixa capacidade mental.

Os colegas zombavam muitas vezes de Ernesto porque ele não ouvia bem.

Ernesto melhorou muito ao lhe serem atribuídas responsabilidades. Foi nomeado monitor e ficou muito satisfeito.

Toma parte em toda espécie de atividade e vai regularmente bem.

lar, quando longe do professor, Ernesto poderá continuar a brigar. Pode haver necessidade de castigo, mas ela deverá ser pesada cuidadosamente. A desaprovacão do grupo é um castigo, se ela é honesta e não uma atitude artificial, baseada em que "o professor espera que tomemos esta atitude". Mais tarde, os alunos poderão falar a Ernesto com simpatia e, assim, nada de proveito so terá sido feito.

Isto mostra que Ernesto parecia tentar e, embora não conseguisse grande coisa, ele não era de todo mau. Se o professor chegava a sentir simpatia por ele, é bom sinal.

O professor não deveria ousar fazer tal afirmação. Deveria aplicar um teste de inteligência, verificar o QI de Ernesto, seu nível de trabalho e dar indicações sobre sua capacidade de raciocínio. Não fazer generalizações.

6<sup>a</sup> Série

Melhorou a situação depois de conversar com as crianças. Isto é uma clara indicação do problema. Essa dificuldade por si só teria levado Ernesto a sentir que os outros estavam contra ele. Se o grupo mudou isto indica que o aceitaram e que não estão contra ele, e, assim, fica afastada uma das dificuldades.

Isto mostra novamente que ele foi aceito pelo grupo, caso contrário teria experimentado dificuldades nessa tarefa. Demonstra a compreensão e boa vontade do professor em trabalhar com Ernesto, o que é indispensável se se deseja obter algum resultado.

Temos aqui mostras de algum progresso. Que pode estar causando este progresso? O fato deve ser analisado em suas causas. Será o que está se passando na escola? Haverá uma mudança de atitude por parte do Ernesto? ou por parte do grupo? Mostra que as crianças têm compreendido o problema da surdez de Ernesto e estarão ajudando? Estará o professor se tornando mais paciente à proporção que observa o comportamento de Ernesto, e começando a alcançar uma melhor compreensão?

Essa análise surpreendeu muito os professores do nono grupo de estudos. Ficaram chocados pelo fato de terem passado ano após ano fazendo julgamentos sobre a criança baseados em tão poucos dados concretos. Verificaram que haviam descrito mais a sua própria forma de reagir do menino do que o comportamento dele. Observaram que o registro raramente fornecia informações que indicassem os motivos e atitudes da criança e não dava um quadro convincente do modo pelo qual a escola a havia auxiliado em seu processo de crescimento. Os professores começaram então a examinar os registros cumulativos das outras crianças; reviram o que, individualmente, haviam escrito sobre determinados meninos e meninas. Ao fim, chegaram à conclusão de que a maioria dessas observações eram generalizações vazias e inúteis.

#### Observações de determinadas crianças

Chegaram, então, a um plano de ação. Decidiram, sob a orientação do consultor, selecionar em suas turmas uma ou duas crianças para objeto de um estudo especial durante o ano. A tendência inicial era a de escolher crianças que davam mais trabalho ao professor ou que apresentam problemas mais ou menos sérios. Mas, em face da opinião do consultor de que seria melhor para eles obterem um estudo daquilo que uma criança média enfrenta no curso de seu desenvolvimento, concordaram em que uma das crianças escolhidas deveria ser normal, bem ajustada, não apresentando problemas agudos. Se o professor quisesse, poderia estudar também uma 2<sup>a</sup> criança que apresentasse algum problema.

Decidiram que o primeiro passo seria escrever dois ou três relatos por semana sobre cada criança. Esses relatos deveriam consistir em breves descrições do que a criança fez ou disse, exatamente, e da situação que havia levado à ação ou ao comentário. De modo geral dever-se-ia evitar as apreciações sobre o comportamento da criança até que tivessem sido acumulados muitos relatos sobre o aluno. Reconheceu-se também que seriam necessárias muitas informações suplementares sobre a criança como base para uma interpretação válida dos relatos e decidiu-se que esses fatos veriam reunidos gradualmente e incorporados ao registro à proporção que fossem coletados. Mas o principal trabalho, nesse primeiro ano de estudo da criança, consistiria em observar o comportamento das crianças escolhidas e para descrições exatas desse comportamento. Era mais fácil planejar-lo do que realizá-lo. Hábitos mentais enraizados só podem ser transformados futuramente. Contra seus próprios planos, os professores, de modo geral, continuaram a descrever aquilo que eles pensavam sobre as crianças que estavam observando, e o que eles sentiam com relação a elas. Quando muito, seus primeiros esforços chegavam a descrições generalizadas. Frequentemente, incluíam interpretações e apreciações. Isso pode ser notado nos seguintes exemplos de registros:



"Ned é uma das crianças mais agradáveis da turma. É amável e atende ao que se lhe pede. Gosta de implicar e, às vezes, ultrapassa as medidas, mas é fácil perdoá-lo por causa de sua boa disposição e atitude. Às vezes é um pouco teimoso, mas está sempre pronto a retratar-se, a admitir que agiu mal e a pedir desculpas. Por exemplo, certa vez, no recreio, ele tratou mal a uma outra professora. Procurei chamar-lhe a atenção, mas ele não quis ouvir-me. Mais tarde, nesse dia, ele pediu licença para ir falar com essa professora e lhe pediu desculpas. Voltou dizendo: "Agora, me sinto melhor". Esta é sua atitude usual".

"Chester é capaz de ser terno e bom, mas frequentemente dá mostras de cólera e mau gênio. Penso que seja por sentir-se abandonado ou por não conseguir chegar ao nível que a maioria da turma alcança. Anda muito em más companhias. Estêve envolvido como suspeito no caso do roubo de uma bola de futebol. Embora o "caso" não fôsse solucionado, tudo acusava Chester".

"Woodward me tem contado histórias que depois verificamos serem falsas. Apanhou passes de bonde na bolsa da mãe, distribuiu-os e o negou terminantemente quando se descobriu tudo. Não sei porque não diz a verdade, mas o fato é que não o faz. Não vem à escola regularmente. Quando a mãe o trouxe à escola ele ficou esperando na saleta de entrada até ela sair, e então saiu também. Certa manhã eu o vi saltar do ônibus na cidade antes do início das aulas. Nesse dia ele gastou em outras coisas o dinheiro que havia recebido para comprar material escolar na escola e o negou categoricamente depois. Não é honesto com relação às coisas que faz, coloca outras crianças em dificuldades - falando, brincando, etc., e assume uma expressão perfeitamente inocente. Quando investigamos, verificamos que foi ele o culpado".

É interessante analisarmos êsses primeiros relatos, a fim de notarmos a dificuldade de se quebrar velhos hábitos e modificar códigos enraizados de julgar o comportamento da criança na escola.

Em primeiro lugar, o professor quase sempre registrava aquilo que ele sentia em relação à criança. Exemplos:

"Ned é uma das crianças mais agradáveis da turma. É amável e atende ao que se lhe pede".

"Chester é capaz de ser terno e bom, mas frequentemente dá mostras de cólera e mau gênio".

"Woodward... não é honesto com relação às coisas que faz, coloca outras crianças em dificuldades".

Êsses trechos relatam mais o modo como os professores reagiram às crianças do que o que elas realmente fizeram. A intenção dos professores não era, porém a de contarem o que sentiram com relação aos alunos. Pensavam que estavam descrevendo características das crianças, e consideravam os registros feitos como descrições exatas

das crianças. Naturalmente um psicologista que fôsse estudar as crianças gostaria de encontrar o comentário dos professores nos registros, porque isto lhe mostaria como reagiam os adultos na situação. Mas êsses professores não compreendiam que estavam descrevendo suas próprias reações, e precisavam ser levados a ver que estava sendo realmente registrado.

Um segundo hábito revelado nessas anotações foi o de julgar as personalidades das crianças como sendo caracterizadas por um único traço predominante ou um só modo de comportar-se. A norma é rotular as crianças sob um tipo de comportamento e procurar explicar o que elas fazem como expressão dêsse único traço. Naturalmente, êsse hábito impede o professor para uma observação mais apurada das interações entre as necessidades infantís e as pressões exercidas pelas situações concretas, e que serão a base real do comportamento. Êsse hábito transparece em registros como os seguintes:

"Ned ... atende ao que se lho pede ... é fácil perdoá-lo por sua boa disposição e atitude ... está sempre disposto a retratar-se - a admitir que agiu mal o a pedir desculpas ... Esta é sua atitude usual".

"Woodward me tem contado histórias ... Não sei porque êle não diz a verdade, mas o fato é que não o faz ... Não é honesto com relação às coisas que faz ..."

Êste hábito é bastante comum em vida social; rotula-se uma pessoa e explica-se tôdas as suas ações de acôrdo com êsse rótulo. Para o professor, porém êle é muito nocivo pois o impede de descrever objetivamente o comportamento, de relatar o que realmente a criança faz e de ver a relação entre os fatores que deram origem ao fato. Leva a uma super-simplificação e a superficialidade na interpretação.

Um 3º hábito comumente encontrado entre êsses professores foi o de apresentar uma imediata explicação do comportamento, sem ter reunido um conjunto suficiente de fatos e sem procurar ver quais os princípios psicológicos que poderiam estar aí implícitos, de modo a obter hipóteses válidas para o trabalho com a criança. Exemplos dêsse hábito são encontrados em registros como:

"Chester ... frequentemente dá mostras de cólera e mau gênio. Penso que seja sentir-se abandonado ou por não conseguir chegar ao nível que a maioria da turma alcança".

Não podemos deixar de reconhecer que os professores estão em constante contato com as crianças em situações ativas. A natureza do seu trabalho e a constante pressão por parte dos pais, diretores e supervisores levam-nos a formar juízos sobre o comportamento das crianças na base dessas interpretações. Entretanto, uma coisa é tomar decisões imediatas no início das aulas, para melhor organização do grupo e das atividades, e outra coisa é continuar indefinidamente

te a aceitar essas primeiras hipóteses como fatos estabelecidos. As interpretações iniciais devem sempre ser revistas. É muito importante que os professores desenvolvam uma disposição permanente de provar e esclarecer suas hipóteses sobre os diversos comportamentos das crianças.

É necessário que eles estejam sempre à procura de fatos adicionais que os ajudem a compreender os alunos. É preciso que aprendam a manter em suspenso as conclusões "finais" sobre as atitudes e as motivações das crianças até que possam basear seus julgamentos em fatos que possibilitem uma certa validade científica.

É especialmente importante que se habituem a reexaminar com frequência suas conclusões, à luz de novos fatos.

#### Quatro tipos de relatos

Decorrido certo tempo de nosso estudo, e depois de analisados centenas de registros, chegamos à conclusão de que podíamos distinguir entre eles quatro tipos. Acreditamos, agora, que o processo de aprender a fazer bons registros teria sido facilitado se se tivesse, desde logo, ensinado ao grupo a distinguir esses tipos de anotações, embora alguns dos professores não aceitassem essa nova conclusão alegando que se teriam tornado demasiado auto-conscientes do que escreviam, e a falta de espontaneidade levaria à perda de muito material valioso nesse início do estudo.

Os quatro tipos de registro a que nos referimos são os seguintes:

- 1 - Relatos que avaliam ou julgam o comportamento da criança como bom ou mau, desejável ou indesejável, aceitável ou inaceitável - registros apreciativos.
- 2 - Relatos que justificam ou explicam o comportamento da criança, comumente na base de um único fato ou tese - registros interpretativos.
- 3 - Relatos que descrevem determinado comportamento em termos gerais, como se se repetissem frequentemente, ou como caracterizando a criança - registros de descrição generalizada.
- 4 - Relatos que relatam exatamente o que a criança fez ou disse, que descrevem concretamente a situação na qual a ação ou o comentário ocorreu e que contam claramente o que as outras pessoas envolvidas em situação também, fizeram ou disseram -- registros descritivos específicos ou concretos.

Notamos grande interesse por parte dos professores quando começamos a analisar os registros sob esses quatro aspectos. Abaixo damos alguns exemplos dessas análises. As palavras ou frases sublinhadas são as que servem para caracterizar o registro.

Registro apreciativo:

"Julio falou muito e gritando durante a aula de poesia; fêz e disse o que bem entendeu sem considerar o trabalho que se estava desenvolvendo. Tive que sentá-lo ao meu lado. Mostrou má atitude com relação a esse fato".

Registro interpretativo:

"Nesta última semana Sammy tem estado um perfeito "bicho car-pinteiro". Ele está crescendo tão depressão que não consegue ficar sossegado... Naturalmente as transformações internas que estão ocorrendo causam esta inquietação".

Descrição generalizada:

"Sammy está terrivelmente agitado por estes dias. Fica murmurando o tempo todo em que não está ocuado. No círculo, durante várias discussões, embora êle esteja interessado, seus braços ficam em movimento ou êle fica batendo em quem estiver sentado perto dêle. Sorri quando lhe falo a respeito".

Descrição específica:

"O tempo estava tão horrivelmente frio que nós não fomos ao pá-tio hoje. As crianças brincaram de jogos na sala durante o período normal do recreio. André e Larry escolhiam grupos para um jogo que é conhecido como "roubar o presunto". Eu estava falando a um grupo de crianças na frente da sala enquanto se processava a escolha e, em certo momento, ouvi uma forte discussão. Larry dizia que tôdas as crianças queriam ficar no lado do André e não no dêle. André... observou "Não tenho culpa se todos ôles querem ficar do meu lado".

Descrição mista, apreciativa e interpretativa:

"Mais tarde Larry demonstrou um marcado interêsse por uma menina da mosma série (descrição generalizada)... Estou um pouco preocupada com esta amizade particular (apreciação). A menina provém de um lar melhor que a maioria (apreciação) mas tem uma madrasta contra a qual ela demonstra antagonismo (interpretação). Desde a primeira infância ela tem feito o que bem entende (interpretação). Ela é uma criança que adquiriu conhecimentos sexuais pelo caminho errado (apreciação) e está sempre ansiosa por transmitir seus conhecimentos aos outros (interpretação). É uma menina muito bonita mas muito turbulenta (descrição generalizada). Todos os moninos da turma parecem atraídos por ela (descrição generalizada) que tem bastante consciência do fato (interpretação). Talvez Larry seja apenas, um dos elementos de seu grupo de admiradores, mas desde já posso afirmar que a influência de Alice se está fazendo sentir (interpretação)".

Tais registros mistos que, alternadamente, descrevem, interpretam e apreciam, são muito comuns. Às vêzes um professor começa a descrever um fato, é atraído por algum elemento que possibilite alguma interpretação, e sem perceber começa a formular uma larga gene-realização apreciativa. Temos um exemplo no seguinte registro:

"King contou-me hoje que estava estudando muito a fim de obter boas notas no ginásio e no complementar. Disse que gostava de poder jogar futebol mas achava que não era muito forte para poder jogar com os alunos do 4º ano (descrição específica dos comentários de

King). Para mostrar que é esportivo, disse: "Bem, creio que não deixarei de ir a nenhum jogo, embora não possa jogar" (interpretação da razão dos comentários). Ele tem realmente essa atitude e chegará a ser alguma coisa graças a isso e a inteligência elevada que tem (apreciação, interpretação, o que o professor pensa sobre o menino).

Durante nosso trabalho, observamos como os professores aprendiam a incluir cada vez mais descrições específicas em seus relatos e a evitar apreciações e interpretações imediatas. Isto era, naturalmente, o que desejávamos. Mas os professores são humanos, e mesmo dois anos de prática não puderam treiná-los a limitar inteiramente seus relatos a descrições específicas. Procuramos levar os professores a guardar suas apreciações e interpretações até que tivessem acumulado relatos durante, pelo menos, dois ou três meses, de modo que seus julgamentos se baseassem em elementos mais objetivos e mais numerosos, mas muitos continuaram a escrever relatos que eram combinações de todos os quatro tipos de registros.

Um exame dos relatos escritos, no ponto em que se encontra nosso trabalho, leva-nos a admitir, porém, que existem certas vantagens em não limitá-los inteiramente a descrições específicas. Muitas das descrições generalizadas retratam muito bem as crianças em ação. Também algumas das interpretações feitas sob o ímpeto do momento apanham o jogo de interações dos temperamentos das crianças de uma maneira que, teria sido impossível conseguir atendendo-se apenas a uma descrição. Finalmente, muitos desvios da descrição obviamente indicam naturais tentativas por parte dos professores de aplicar novos conhecimentos ou concepções ou expressar novos pontos de vista. Suspeitamos mesmo que o próprio fato de escrever alguns relatos interpretativos ou apreciativos influia na cristalização de conceitos ou no esclarecimento de atitudes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do professor. Tudo isto nos leva a crer que, embora se deva, de modo geral, procurar conseguir e aplaudir as descrições específicas na elaboração de registros, os orientadores não devem insistir nisso com muita rigidez, porque cada professor desejará e necessitará ter a oportunidade de aplicar e esclarecer os conceitos e atitudes que fôr adquirindo, em relação a determinadas crianças e situações que esteja descrevendo.

Os registros demonstraram também que, à medida que o estudo prosseguia, os professores gradualmente aumentavam sua simpatia e empatia para com as crianças que vinham estudando. Essa tendência a identificar-se com a criança e a sentir como ela se sente em dada situação é fator importante para levar o professor a aceitá-la emocionalmente. Portanto, não devemos criticar muito um professor que "interpreta" e "aprecia" a situação no processo de registrá-la, se essa interpretação nasce de um sentimento espontâneo a favor ou para com a criança.

A sala de aula não pode ser um lugar que não provoque emoções em um professor que esteja sinceramente interessado no bom desenvolvi-

mente de seus alunos e esteja começando a compreender a completa-significação das situações para cada criança. Portanto, é natural e oportuno que os professores às vezes registrem o que sentem com relação a certos acontecimentos e como eles os interpretam. O importante é que aprendam a reconhecer o que fizeram. Escapadas ocasionais para interpretação e apreciação podem mesmo ser encorajadas, desde que os professores reconheçam que a maioria de seus registros deva ser de descrições específicas a fim de assegurar a validade dos julgamentos periódicos sobre a evolução da criança e os progressos que ela mostra em dominar as atividades e conquistas próprias de cada idade.

#### A escolha de fatos para descrever

Entre as primeiras perguntas feitas pelos professores sobre a elaboração de registros surgiram as seguintes:

"Sobre que devo escrever? As crianças agem o dia todo. Que fatos devo escolher para incluir no registro?" A esses professores respondeu-se que anotassem aquilo que parecesse significativo. Naturalmente eles começaram concentrando-se em assuntos com que se ~~van~~vinham preocupando e, por conseguinte omitiram muitos fatos que eram de vital importância para o desenvolvimento da criança. Comumente começavam a escrever sobre o sucesso ou insucesso da criança nas atividades escolares, sobre ocasiões em que ela perturbou a situação de grupo ou ajudou a fazer algum trabalho, ou sobre coisas que revelavam suas próprias reações emocionais para com a criança ou sua família.

Essas preocupações que inicialmente orientavam os professores na escolha dos fatos são ilustradas abaixo

##### Tarefas escolares:

"Dei a Jack um trabalho para casa, o qual seria discutido no dia seguinte, ele deveria procurar o material em dois livros e fazer um relatório para o grupo. Quando chegou a hora da leitura do relatório ele não tinha nada para apresentar nem mesmo desculpas. Simplesmente não havia lido o material. Eu havia selecionado livros fáceis, que ele poderia com toda certeza ler, sem auxílio. Ficamos depois da aula até que ele preparou o relatório e levei-o a compreender que eu o chamaria todos os dias até que ele fizesse o relatório para a classe. No dia seguinte procurou ler alguma coisa sobre o tema para os outros alunos".

##### Auxílio:

"Pedi a Benjamin que procurasse os demais professores e reunia-se a quantia para pagamento do leite que o entregador chegasse. Ele voltou com a quantia certa. Agradei-lhe e ele respondeu: "Gostei de fazer isto, Dona B., ficarei satisfeito em ajudá-la da próxima vez".

##### Perturbação:

"Sammy vinha brincando, há vários dias, com um ioiô, na escola, Chamei-lhe a atenção, várias vezes. Por fim, tive que tomar o brin-

quedo. A expressão de Sammy foi de desgosto, mas ele procurou sorrir. Não discutiu, como o fariam outros meninos. Escreveu uma história interessante sobre a perda de um amigo".

#### Situação familiar:

"Que ótima líder! Lucília adora assumir responsabilidades - ela é chefe de comitês, lê para o grupo e faz muitas outras coisas para ajudar a classe... O pai é gerente de uma companhia de fertilizantes. Toma parte ativa em toda a vida da comunidade. Fala nas reuniões comunais. Muito acima da média de liderança entre os pais.. O pai e a mãe de Lucília ajudam a escola em todas as ocasiões. A mãe é jovem - muito atraente, excelente mãe. Quando a visitei falei-me de seu trabalho em casa, suas visitas, suas idas a reuniões sociais com o marido, os filhos. Parecia muito feliz".

#### Reação emocional à criança:

"O vocabulário de King é assombroso. Seus interesses e informações comuns são maravilhosos. É a criança mais excepcional e interessante a que já ensinei... King tem estado muito bem desde o Natal, o mesmo menino excepcional de sempre. É a única criança da turma que realmente se sente bem em dizer-me tudo o que quer".

Era natural e inevitável que os professores observassem e lembrassem mais prontamente os incidentes de classe que fossem de especial interesse e relacionados a eles próprios. Era também natural que fizessem relatos sobre acontecimentos que se relacionassem com suas próprias preocupações. Mas fazia parte de nosso trabalho frequentes reuniões de grupos, nas quais eram discutidos os registros feitos pelos diferentes professores. Em consequência, eles gradualmente começaram a notar que alguns registros eram muito mais significativos que outros. Sua atenção foi sendo cada vez mais orientada para os acontecimentos que eram de maior importância para a criança. Mais tarde, quando nas diversas classes, ocorriam incidentes que lembravam registros mais significativos, os professores, naturalmente, começaram a tomar conhecimento deles e a registrá-los. Dessa forma, sem qualquer questionário para orientar ou limitar suas observações, os professores aos poucos voltaram-se para aquilo que era importante para as crianças.

Ao mesmo tempo, procediam à leitura de relatos de casos extraídos de diversos livros e assistiam a conferências ocasionais de psicologistas. Com o tempo, estavam formando novos conceitos sobre o que era importante no processo do crescimento. Em consequência, começaram a observar os incidentes de classe que ilustravam essas idéias, e sua seleção do material para os registros gradualmente passou a ser orientada pelo que era importante para o desenvolvimento da criança. Foi principalmente por esta razão que insistimos em que eles guardassem os registros feitos.

A obrigação de fazer registros levou-os a observar, dia a dia, o comportamento e os sentimentos da criança, tanto em relação à si-

tução de classe como quanto às atividades próprias de sua idade. Foi esse contínuo e sensível contato diário com as crianças que, com o tempo, deu a esses professores um sentido realista a respeito do processo de crescimento.

Alguns registros considerados excelentes

Reproduzimos abaixo alguns exemplos do que consideramos excelentes registros. Eles contêm muita descrição específica, os incidentes escolhidos são bem significativos, e possibilitam importantes deduções sobre o desenvolvimento infantil.

"Olga (13 anos) chegou hoje transtornada. Disse ela: Temos que mudar esta semana. Os funcionários da Companhia disseram que temos que entregar a casa em que moramos porque é para ser usada pelo superintendente da fábrica. Quando papai era vivo e trabalhava na fábrica, podíamos morar lá, mas agora não".

"Durante o período de trabalho, Larry (11 anos) chegou-se a mim e, enquanto recortava uma hélice para um avião, perguntou: "Dona S., como podemos levar alguém a ter confiança em nós?".

Citei-lho diversas maneiras de fazê-lo com exemplos concretos e, então, lhe perguntei: - "Você se refere a algum amigo?" "Sim senhora, um menino que não gosta de mim, mas eu gosto dele". "Ele é desta turma?". "Não senhora, ele está em outra classe". Conversamos um pouco sobre o assunto e ele me perguntou se eu emprestaria dinheiro ao menino para ganhar-lhe a amizade. Fui contra essa idéia, disse-lhe que havia muitos meios melhores de conquistar amizades e sugeri alguns".

"No recreio, hoje ouvi Bessie dizer: "Você não acha King (10 anos) feio?"

Suzana respondeu: - "Ora, todo mundo acha".

Não sei se King ouviu algum comentário sobre sua aparência... Estávamos preparando uma representação - King sugeriu que ele e outro menino fizessem o papel de comediantes pintados de preto. Eles representaram bem".

"Sam (12 anos) demonstrou, hoje, uma ovidente preferência por Dora. Pediu para ajudar a comissão dela a colocar as cortinas. Disse que "as meninas dificilmente sabem colocar os suportes de cortinas retos como devem ser". Pintou um desenho com Dora. Disse-me que ele poderia aprender a pintar um pouco melhor se pintasse com uma artista como Dora. Eu não estava tão certa disto. Ele gostou especialmente do nosso período de apreciação poética. Pediu "Sea Never" (Febre do Mar), "Moon Folly" (Tolice lunar) e "Overheard on a Salt Marsh" (Ouvido em uma salina). Quando James pediu "Hidding" (Escondendo) ele disse - "Ora, pare de pedir esses poemas infantis".

Estes registros são especialmente bons porque descrevem muito bem acontecimentos significativos. Além do mais, eles transmitem bem



tante as próprias palavras das crianças. Relatam tanto o que foi feito, como o que foi dito. Chega-se quase a ouvir as crianças falarem e vê-las em ação. Consideramos esta uma característica importante de um bom registro. Para sermos exatos, êsses registros de fatos apresentam aqui e ali o comentário pessoal do observador sobre a situação ou a interpretação de alguma ação, como por exemplo: "Olga chegou hoje transtornada" ou "Sam demonstrou hoje uma evidente preferência por Dora". A questão de se considerar essas observações desejáveis ou não dependerá realmente de serem elas profundas e válidas. Se os diagnósticos dos professores são certos, então, aparecendo, como acontece, no início do registro, êsses comentários dirigem a atenção do leitor para a significância do que se segue. Entretanto, por serem raros os diagnósticos tão fáceis relativamente, como acontece nos exemplos acima, advertimos contra o cultivo do hábito de incluir demasiadas anotações interpretativas.

Outra razão pela qual consideramos bons êstos registros é o facto de sugerirem muitas hipóteses importantes sobre as crianças que descrevem. Por exemplo, Olga revela que a morte de seu pai acarreta queda de posição social por ser a família forçada a mudar-se da casa do superintendente. Larry está embaraçado com o problema de conquistar amigos. Os comentários das duas meninas sobre a aparência pessoal de King levanta a dúvida sobre se o menino é sensível á isto, o que encontra resposta mais adiante em sua hábil sugestão de representar um comediante pintado de preto, encobrendo dêsse modo a aparência desfavorável e ainda assim encontrando um caminho para desempenhar um importante papel social. Sam procura, como um jovem adolescente, característico, esconder suas preocupações explicando que as meninas "dificilmente sabem colocar os suportes das cortinas retos" e que poderia aprender a pintar melhor se trabalhasse juntamente com um perito; mas denuncia-se ao insistir com outro menino que "pare de pedir êsses poemas infantís".

(Resumido do capítulo II de "Helping teachers understand children" - American Council on Education - Washington D.C., 1945 - pag. 21 e 41 por Eva G. Borezovsky).

## A CRIANÇA VISTA COMO MEMBRO DE FAMÍLIA

Uma das idéias básicas que os professores devem ter sempre presentes é a de que cada um de seus alunos traz consigo a sua própria e singular combinação de experiências, que concorreram para moldar seus interesses, atitudes e ações; por isso, mesmo o professor de jardim de infância defronta-se com um grupo de personalidades altamente diferenciadas, já estruturadas bem antes do seu primeiro dia de aula.

A formação dessas personalidades diferentes deve-se em grande parte às famílias. A demais, as forças do lar, que exerceram importante função no passado da criança, continuarão a fazer-se sentir - continuarão a espessar-se no comportamento infantil - mesmo dentro da sala de aula. Entre essas poderosas forças, as necessidades infantís de amor e de se sentir pertencente a um grupo são as mais importantes. Elas prendem à constelação familiar tanto para o bem como para o mal. Portanto, para entender o porque dos pensamentos, sentimentos e ações de uma criança, é preciso conhecer algo sobre sua família.

Muitos professores têm consciência da importância da família na formação da criança, mas suas idéias sobre como atua essa influência são bastante vagas. Além do mais, numerosos fatores frequentemente conspiram para impedir os professores de conhecerem bem as famílias de seus alunos. Programas sobrecarregados e tarefas extras na escola não deixam tempo para visitas aos lares. Certos preconceitos e diferenças de nível cultural estabelecem fortes barreiras. Alguns professores sentem-se inseguros em "visitas estranhas", outros queixam-se de que "não aprenderam a técnica de entrevistas" e não sabem sobre o que falar ou "como fazer perguntas de modo delicado". Alguns francamente não estão "muito interessados" em qualquer criança em particular, e muitos não vêem qualquer valor profissional em conhecer pessoalmente a situação familiar. Alguns temem que os pais possam começar a interferir na escola.

Por outro lado, as autoridades escolares geralmente não encorajam os professores de classe a familiarizarem com as famílias de seus alunos. Raramente se prevê disponibilidade de tempo para visitas aos lares e quase nunca se valoriza os que procuram fazer algo nesse sentido, mesmo a custa de grandes esforços. Alguns diretores chegam mesmo a determinar que seus professores permaneçam afastados das casas dos alunos para que todos os contatos entre a escola e o lar se façam através deles. Felizmente, é outra a tendência atual.

Os administradores escolares gradualmente estão tomando consciência de que o trabalho em conjunto da escola e do lar pode ser de vital importância para o desenvolvimento infantil.

Apesar dessa tendência, porém, a falha em compreender as crianças em termos de suas relações familiares continua a ser uma das deficiências da escola.

Neste nosso programa do estudo da criança, tanto os administradores locais como os orientadores da comissão acentuaram fortemente, desde o início, a grande importância de se ver cada criança pelo prisma de sua situação familiar. Na realidade, muitos dos professores do grupo já estavam, havia alguns anos, convencidos das vantagens de se estabelecer e manter relações amistosas com os pais. Havia-se tornado uma tradição visitar o lar de cada criança, logo no início do ano escolar. Os professores procuravam também, tanto quanto possível, manter outros tipos de contato com os pais. Pais e mães eram estimulados a visitar as classes frequentemente, e professores e pais planejavam e trabalhavam juntos em vários empreendimentos da comunidade e em tarefas referentes à escola.

Reconhecia-se, de modo geral, que êsses contatos favoreciam o estabelecimento de relações vantajosas para as crianças. Este conhecimento dos lares já havia exercido considerável influência sobre os professores antes de ter sido iniciado nosso estudo em grupo. Assim, desde logo o projeto de estudo da criança encontrou os professores já bastante conscientes das condições higiênicas, físicas e econômicas que cercavam seus alunos, bem como dos diferentes graus de cordialidade e cooperação que se poderia esperar dos diversos lares das crianças. Por outro lado, porém, a maioria dos professores conhecia relativamente pouco sobre os importantes fatores inter-pessoais e culturais dos lares que estavam moldando o desenvolvimento das crianças. Neste capítulo, portanto, relataremos como os professores componentes do grupo do estudo da criança gradualmente tomaram consciência desses elementos adicionais, daí resultando uma compreensão mais profunda das relações familiares das crianças, que transformou a maneira de tratarem tanto as crianças como os pais.

Mais explicitamente, mostraremos como os professores chegaram a reconhecer que os pais são personalidades individuais, cada qual com as suas preocupações, crenças, valores e ansiedades. Observaremos os professores descobrindo as aspirações e expectativas particulares de muitos pais com relação a determinados filhos e a pressão que exercem sobre êstes. Vê-los-emos observando as diferenças, entre os pais nas técnicas usadas em tratar com meninos e meninas. Encontrá-los-emos descobrindo os efeitos no comportamento das crianças, de crises temporárias, de uma ou outra natureza, que ocorrem em todas as famílias. Mostra-los-emos estudando os tipos de relações que unem pai, mãe, irmãos e irmãs com profundos laços emocionais. Vê-los-emos descobrindo que cada família se identifica com

cortos valores e formas de comportamento, que assinalam diferentes segmentos da nossa sociedade. Veremos que certos professores experimentavam maior dificuldade em compreender e aceitar certas situações familiares do que em aceitar as excentricidades pessoais de uma criança, sem dúvida por causa da intervenção de seus próprios valores e preconceitos, desenvolvidos por sua própria base familiar.

#### PLANEJAMENTO DAS VISITAS AOS LARES

Antes do apresentarmos relatórios detalhados dos contatos entre os professores e os pais, é conveniente descrevermos como aqueles se prepararam para um estudo mais cuidadoso dos ambientes familiares. Embora admitissem a importância dessas informações, os participantes do nosso grupo de estudo estavam um tanto receosos de obter tantos dados importantes e pessoais. Detinham-se principalmente em três questões: A coleta de uma grande quantidade de informações tornará necessário um maior número de visitas aos lares do que o costumeiro? Como conseguiremos arranjar o tempo necessário? Como obter os dados desejados sem aborrecer ou contrariar os pais?

A discussão da 1.<sup>a</sup> questão levou à compreensão de que os professores têm muitas oportunidades de contatos ocasionais com os pais fora do lar. Como já dissemos, os pais frequentemente vinham à escola para observar as crianças no trabalho, para conversar com o professor sobre algum incidente, para ajudar a fazer alguma coisa para a sala, para auxiliar em algum ponto do programa escolar ou para trazer algum material necessário a diversos projetos. Na discussão, concluiu-se que tais visitas forneciam aos professores numerosas oportunidades para obter as informações necessárias. Outras oportunidades apareciam nas ocasiões em que pais e professores trabalhavam juntos em projetos escolares ou da comunidade, como sejam o preparo de exposições, o clube de jardinagem, o conselho comunal ou o clube de mães. Certos acontecimentos sociais também foram lembrados como oportunidades para o desenvolvimento de relações amistosas, como sejam: as muitas festas comunitárias, planejadas em conjunto e bastante frequentadas tanto pelos professores como pelos pais e os piqueniques comunitários organizados muitas vezes, pelos professores para os pais e mães, juntamente com seus filhos. Os participantes do grupo de estudo sentiram-se de certa forma mais seguros após essa análise das muitas oportunidades que se apresentavam para uma troca livre de informações com os pais.

Por outro lado, os professores ainda se preocupavam com as dificuldades de estabelecer um clima de compreensão mais profunda com os pais. Sentiam que a constelação das relações emocionais de uma família ou os costumes e valores culturais que a caracterizam não poderiam ser conhecidos no curso de uma visita formal de 15 mi-

nutos. Sentiu-se a necessidade de um maior número de visitas às casas das crianças que estavam sendo estudadas mais intensamente, em adição às costumeiras visitas aos lares de todas as crianças. Como conseguir o tempo extra necessário?

Após a consulta aos administradores da escola, chegou-se a um plano, pelo qual foram feitos arranjos para que na 1ª semana do ano escolar funcionasse apenas o turno da manhã; desta forma ficavam livres 5 tardes, o que possibilitava aos professores cumprir mais rapidamente as visitas costumeiras aos lares de todas as crianças. Assim eles conseguiriam tempo, mais tarde, para fazer visitas de seguimento de casos aos pais das crianças que estivessem sendo estudadas intensivamente ou aos pais de outras crianças cujos problemas acarretassem a necessidade de um trabalho mais estreitamente ligado entre a escola e o lar.

A reação dos professores a esse novo arranjo pode ser bem caracterizada pelo seguinte registro feito pela professora de Fay:

"Em meu primeiro dia de aula, defrontei-me com um grupo de trinta e cinco crianças e duvidei que chegasse a compreendê-las todas. Ao fim da 1ª semana, cada criança havia emergido desse todo confuso, como um indivíduo distinto, possuidor de um quintal com ou sem flores, de pais que revelavam ou não certos interesses, tendo ou não irmãos e irmãs.

A rapidez com que alcancei esse conhecimento deve-se ao fato de ter o nosso estudo demonstrado a importância de se conhecer a experiência da criança e de fazer visitas amistosas a todos os pais durante a 1ª semana de aula. Através dessas visitas compreendi logo que o meu grupo era de crianças cujos meios familiares eram extremamente diferentes. Em visita a Fay, entrei, de uma rua não calçada, para uma varanda vazia e daí para um quarto não assoalhado onde havia um baú e uma cama, sobre a qual estava a mãe doente, recém-chegada do hospital.

Desde então, quando vejo a rechonchuda Fay chegar, com a face brilhante e o vestido limpo, orgulho-me dela porque sua aparência demonstra que ela fez um grande esforço. Quando ela não vem muito arrumada, eu compreendo que ela encontrou muitas dificuldades. Toda vez que ela vem bem arrumada, eu me obrigo a fazer um comentário sobre sua aparência".

De modo geral o plano foi bem sucedido. Os professores aproximavam-se dos pais com o objetivo de estabelecer um sentimento de interesse comum pelo bem-estar e desenvolvimento das crianças. Reconheceram que os pais e professores que se conheciam mutuamente como pessoas, poderiam trabalhar melhor juntos no auxílio à criança. Como essas visitas se faziam logo no início do ano letivo, concorreram muito para o estabelecimento de confiança mútua, a qual tantas vezes faltava quando os contatos com os pais eram adiados até que acontecesse algo de mau na escola. Os pais, em lugar de assumi-

rem uma atitude de defesa porque os professores fizeram sua 1ª visita para solucionar alguma dificuldade, na nova situação, aprenderam a saudar as visitas do professor e mesmo a esperar por eles para que os ajudassem a compreender seus filhos.

A 3ª questão que preocupava os membros do grupo de estudo, como já dissemos, era a relativa a como conseguir as informações necessárias sobre os assuntos familiares sem ofender e contrariar os pais. Na discussão desse ponto, tomaram parte líderes locais e consultores, que ajudaram a chegar à decisão de como proceder. Concordeu-se em que não deveria haver questionários para os pais preencherem nem mesmo um conjunto específico de perguntas para todos responderem. Se um pai parecesse evasivo, não se deveria fazer perguntas. Os professores deviam ter como principal objetivo o estabelecimento de relações amistosas baseadas num interesse comum pela criança. Foram os professores aconselhados a deixarem que os pais, na maior parte do tempo, falassem sobre o que quisessem e seguissem sua própria sequência de idéias. Sugriu-se-lhes que a maioria das informações necessárias poderia ser conseguida sem perguntas diretas, se o professor simplesmente expressasse o desejo de ouvir falar sobre as diversas coisas interessantes que teriam acontecido durante o desenvolvimento da criança. Assegurou-se aos professores que eles poderiam confiar em que seu próprio bom senso os orientaria no sentido de não fazerem perguntas ofensivas ou embaraçosas, com o fim de conhecerem a complexa dinâmica das relações familiares. Eles deviam simplesmente perguntar-se a si mesmos como se sentiriam se estivessem no lugar daqueles pais. Esperava-se que uma compreensão maior do assunto fosse aos poucos se formando. Finalmente, concordou-se em que não deveriam ser tomadas anotações durante as palestras; os professores deveriam apenas anotar o que lembrassem, ao chegar em casa.

#### COMO SE DESENVOLVEU O PLANO

Apresentamos a seguir trechos do registros feitos por diversos professores. Muitos foram feitos logo no início do estudo e baseiam-se em diferentes formas do contato com os pais. Os títulos sob os quais são apresentados indicam o conteúdo significativo de cada grupo de trechos.

#### NATUREZA DAS 1as. VISITAS

Começaremos com uma série de registros que descrevem visitas feitas no início do ano escolar. Eles ilustram o que os professores relembram depois de suas primeiras experiências nos lares de seus alunos, apresentam algo sobre o que conversaram pais e profes-

sôres e demonstram a qualidade geral das relações que se estabeleceram.

"Visitei hoje a casa de Carlos (9 anos). Encontrei a mãe e Ruby, uma das irmãs. A visita foi muito agradável. A mãe apresentou uma atitude muito amistosa. Falou sobre seus filhos. Ela e Carlos são muito parecidos. Ela falou-me de seus filhos que estão no exército. Os retratos deles estão na sala de visitas.

A casa estava limpa. Não era de bom gosto, mas havia sinais de vida no lar e de interesse pelo lar.

A mãe era de aparência jovem para ser mãe de oito filhos - o mais velho com vinte e cinco anos de idade. Ela falou sobre Carlos, disse que ele era o "caçula" mas que procuravam não mimá-lo. Disse que ela o "conhecia" e se houvesse alguma coisa com ele e eu precisasse de sua cooperação ela teria satisfação em ajudar-me".

"Fiz hoje uma visita a casa de Edgar (10 anos). A mãe pareceu-me muito tímida. Ela não parece ser muito forte. Não conseguí muitas informações nessa visita. Santo, porém, na mãe de Edgar uma pessoa amiga. Preciso visitá-la novamente".

"Quando visitei a casa de Hugo a mãe, o pai e a irmã menor vieram receber-me na varanda. Vi Hugo, através da porta, penteando-se, mas ele não apareceu enquanto não o chamei. Pai e mãe disseram-me que ele sempre foi um menino muito arrumado e limpo. Pareciam ser muito afeiçoados aos filhos. Soube pelo pai que Hugo cultivava canteiros no quintal. Atravessamos a casa para ver os canteiros. A casa estava arrumada e limpa. Os pais orgulham-se do jardim de Hugo. Disseram que coisas desse tipo conservam as crianças em casa em vez de ficarem soltas pelas ruas".

"Hoje fui com Marta (8 anos) à casa dela. Fiquei emocionada pela satisfação com que a família me recebeu. Já ensinei a Basil no 3º ano - ele está agora no 1º ano ginásial. A mãe mostrou-me o recém-nascido com muito orgulho. O pai, calmo e agradável, estava sentado na varanda da frente, lendo, enquanto Basil, sua mãe e eu conversávamos (e Marta, perto, sorria). A mãe cultivava lindas flores na varanda e no quintal. A casa tem bom aspecto".

"Quando visitei Roscoe (6 anos) achei a casa limpa e simples. O recém-nascido tinha estado muito doente. A mãe me disse que não havia aprendido a ler e escrever. Ela estava comovida em sua compreensão do que havia perdido. Disse que seus filhos "vieram tão juntos", que ela costumava sentir vergonha em sair à rua com todos eles. Disse-me que o leite artificial do bebê era muito caro, mas que ela mandaria em breve o dinheiro para a compra de livros para Roscoe.

Roscoe entrou e ela lhe pediu que brincasse com Joe (4 anos). Mais tarde Larry acordou. Roscoe brincou bem com eles e desan

ponhou-se muito bem da tarefa de conservá-los quietos, enquanto a mãe e eu conversávamos."

Em cada um desses casos a principal preocupação do professor foi promover uma real aproximação com os pais, estabelecer relações amistosas. Está claro que cada professor também se impressionou com certos aspectos dos lares visitados, anotando-os mentalmente para referência futura. Um lar foi descrito como não sendo "de bom gosto", embora estivesse "limpo", havendo "sinais de interesse pelo lar". Outro tinha "lindas flores na varanda e no quintal". Além disso, os professores ganharam impressões de como eram os pais. "A mãe de Carlos apresentou uma atitude muito amistosa" enquanto que a de Edgar aparentava "ser muito tímida". A mãe de Marta recebeu bem a professora de sua filha e mostrou-lhe o bebê com grande orgulho. Os pais de Hugo não só se mostravam muito afeiçoados aos filhos como também evidenciaram, pelo comentário sobre o jardim do menino, que orientavam ativamente o seu desenvolvimento. Roscoe, com 6 anos, tinha responsabilidades em cuidar e entreter seus irmãos mais novos.

As discussões do grupo de estudo sobre registros como os acima vistos tornavam-nos sensíveis a fatores que muitos deles inicialmente não observavam. A questão de que informações posteriores seriam necessárias sempre aparecia, e se consideravam as possíveis deduções que poderiam ser extraídas do conhecimento e compreensão já alcançados. Esse intercâmbio entre os professores e orientadores levou a um aumento da valorização das visitas aos lares feitas pelos membros do grupo de estudo da criança. Eles começaram a compreender algumas das razões básicas pelas quais certas crianças agiam de tal ou qual forma e a redefinir seus próprios papéis e objetivos para com essas crianças.

#### PREOCUPAÇÕES E ESPERANÇAS DOS PAIS ACERCA DO FILHO

Quando uma pessoa se sente à vontade durante uma conversa, mesmo curta, é comum que ela revele ao menos algumas de suas preocupações mais permanentes, as inquietações mais comuns sobre sua própria vida. Os valores básicos e as convicções mais fortes também tendem a expressar-se. O relatório acima sobre a visita à mãe de Roscoe ilustra esta questão. Outros exemplos da sensibilidade dos professores a essas preocupações pessoais dos pais são os registros seguintes relativos a Vicente (6 anos) e Manuel (10 anos).

"Na primeira semana do ano letivo visitei a casa de Vicente, mas não encontrei ninguém. Hoje visitei-a novamente e conversei com o Sr. e a Sra. W. O Sr. W. e eu conversamos a maior parte do tempo. Vicente e Jack estavam jogando bola no quintal com outros meninos. Vicente jogava tão bem quanto os outros, embora fossem bem maiores que ele.



Embora o Sr. e a Sra. W. não tivessem fornecido qualquer informação sobre Jack e Vicente, considero a visita bem sucedida, porque quando saí creio que ambos sentiam que eu era sua amiga. Quando os convidei a visitar a escola, o Sr. W. disse que ele não havia recebido instrução e, por isso, detestava visitar escolas. Ele se casara muito cedo e perguntou-me se eu não achava que era uma pena que só com a idade as pessoas agissem com bom senso. Falou sobre sua asma, sobre uma oportunidade de um bom trabalho que lhe havia aparecido e sobre seu plano de deixar o presente trabalho e abrir uma loja; sobre uma mudança que tinha em vista (ele se mudara três vezes, em dois anos). Não parecia satisfeito."

"Quando visitei a casa do Manuel, a mãe havia terminado de lavar muita roupa e a estava pendurando no quintal. Assim, conversei com ela sobre várias coisas, enquanto ela punha a roupa na corda. Falei-lhe sobre alguns dos meus interesses em casa e ela falou-me de seus dias ocupados e de algumas de suas experiências. Ela tem uma máquina de lavar elétrica e as roupas que estava pendurando pertenciam a uma vizinha. Creio que ela é paga por esse trabalho embora ela não o dissesse.

O pai, a mãe, seis filhos e uma tia vivem em uma casa de quatro comodios. Não vi a casa por dentro, mas a varanda de traz estava em desordem e as coisas não pareciam arrumadas no quintal.

A mãe disse que estavam atravessando um período difícil, que estavam em dificuldades financeiras. Recentemente a vaca leiteira da qual eles dependiam muito, morrera. Disse que as coisas eram mais fáceis no verão, quando não precisavam comprar combustível e podiam cultivar uma horta. O filho mais velho havia há pouco ingressado no exército. Antes disso, ele havia estado desempregado algum tempo. Outro irmão, mais velho que Manuel, necessita de cuidados médicos. A mãe disse que estão ansiosos por lhe dar assistência, mas não dispoñdo recursos no momento.

Contou-me que não podia ajudar muito Manuel, nos seus trabalhos escolares, em casa, porque só estudara até a 3ª série. Disse que sabia ler melhor do que lidar com aritmética. Mostrou-se ansiosa para que Manuel se saísse melhor na escola. Contou-me que o pai não havia ficado satisfeito com o seu boletim. Como já disse antes, o dinheiro para o livro e diferentes taxas havia sido pago logo no início do ano. Estou certa de que devem ter feito sacrifícios para pagar essas taxas.

O caçula tem cerca de dois anos. As crianças menores estavam sujas e mal cuidadas, mas pareciam saudáveis. Uma vizinha chegou ao quintal, em visita, quando eu estava lá. A mãe apresentou-a de uma forma agradável.

Procurei estimular a mãe a visitar a escola. Ela disse qu

iria quando pudesse, mas que tinha muitas ocupações. Concordeu comigo em que Manuel reagia melhor aos encorajamentos do que às repreensões. Pareceu apreciar a minha visita e convidou-me a repeti-la"

O clima emocional de cada uma dessas famílias é claramente perceptível nesses registros, e, em ambos os casos as preocupações e ansiedades dos pais eram os fatores principais na formação desse clima. Vicente estava vivendo cotidianamente com um pai que não estava satisfeito nem com a vida nem com ele próprio. Insatisfação com o trabalho atual, frequentes mudanças no passado, a vaga menção de uma oportunidade perdida, preocupações com a saúde, arrependimento por ter casado tão cedo e embaraço pela sua falta de escolaridade foram os tópicos da conversação desse pai, atestando seu sentimento básico de frustração. Como influenciou esse temperamento em Vicente? Como influenciou em seu modo de encarar a vida e em suas atitudes para com as pessoas?

A professora deve estar pensando em tais questões depois dessa visita, e as respostas a elas, quando ela estiver finalmente capacitada para encontrá-las, certamente influirão consideravelmente nos meios que ela empregará com Vicente.

A família de Manuel também tinha as suas preocupações, sob a forma de problemas financeiros. Essas ansiedades contínuas podem ter feito a vida parecer a ele uma questão grave, uma interminável série de vicissitudes compartilhadas por todos os membros do círculo familiar. Mas o registro da professora também revela que a família acreditava que a educação é muito importante e possivelmente esses pais achavam que Manuel alcançaria uma segurança econômica maior que a deles, se fosse bem sucedido na escola. Em todo caso, a mãe mostrava-se ansiosa para que ele fosse melhor na escola e lamentava não poder ajudá-lo nos trabalhos escolares, ao passo que o pai não estava satisfeito com o seu boletim. Que isto era uma questão séria para eles, ficou evidenciado pelo fato de terem pago todas as taxas escolares prontamente, a despeito dos sacrifícios feitos. Como esses fatos afetavam a atitude de Manuel para com a escola? Isto colocaria muitas crianças em uma situação difícil. Qualquer falha na escola desencadearia tanta ansiedade nelas, que fracassos posteriores seriam quase inevitáveis. A professora de Manuel deverá ter-se perguntado se isto acontecia ou não com ele, e, em caso afirmativo, qual deveria ser o seu papel, não só no trabalho com ele como também discutindo os seus resultados escolares com os pais.

Quando um professor fala com os pais de uma criança, a maior parte da conversa costuma ser relativa a essa criança, porque ela representa uma das principais preocupações na vida dos pais.

Enquanto falam, os pais frequentemente expressam suas aspirações para com as crianças, as esperanças e exigências de acordo com as quais as orientam. Também revelam suas particulares imagens sobre o que a criança é e como ela agirá. Estas aspirações e esperanças exercem uma constante pressão sobre a criança, a fim de que ela se torne aquilo que os pais desejam. As imagens que se fazem os pais com relação às crianças também constituem repetidas sugestões para esta agir de certas forma.

Nos registros seguintes, vemos exemplos das imagens que duas mães tinham de seus filhos:

"Conversei com a mãe de Maryn na reunião do Clube de Pais e Professores. Ela falou na grande diferença entre Mary e seu irmão gêmeo, Mark. Mary toma conta de si mesma e não permite que mandem nela. A mãe citou um exemplo: Durante um período de doença deram a Mark determinada comida de que ele não gostou. Ele disse à mãe que o alimento estava bom mas ele não estava com vontade de comer. A mãe disse que se fosse Mary esta teria dito de forma bem clara que não comeria."

"Quando a professora visitou a casa de Dock ele não estava. Veio da casa de um vizinho onde estava brincando, quando descobriu que ela estava de visita. A mãe chamou-o para perto de si, colocou os braços em volta dele e disse: "Dona L, este é meu caçula. Ele me ajuda em casa. Todos nós temos de ceder ao caçula." Dock estava um pouco acanhado. Desvencilhou-se dos braços da mãe, como se dissesse: "Mas estou crescendo agora." A mãe disse que a chave que Dock estava aprendendo depressa, agora que já tinha os livros. Quando a professora perguntou se Dock comia bem, ela disse que não conseguia fazê-lo comer verduras nem beber leite. "Ele é muito magro," disse ela. Tem um déficit de 20 libras. Ela concordou em deixá-lo levar leite de casa para beber na escola."

A mãe dos gêmeos, Mary e Mark, evidentemente tinha esperanças diversas para com as duas crianças. Presumia-se que Mary teria dito o que pensava, teria se defendido, ao passo que esperava que Mark fosse um "conciliador". Uma nova leitura do registro, para apreender o tom geral dos comentários dessa mãe, levará à pergunta: Até onde eram as diferenças de comportamento entre essas duas crianças devidas à diferenças básicas do temperamento e até onde elas eram simplesmente respostas às imagens maternas sobre o modo como deviam agir?

Outra possibilidade é a de que a mãe tenha favorecido Mark quando pequeno, de forma que Mary tivesse tido que agir agressivamente, a fim de obter sua pequena parte de atenção. Mas qual quer que seja a explicação para essas diferenças, as expectativas

da mãe sobre como cada qual agiria constituía uma forte e contínua influência sobre o comportamento das crianças e era importante que a professora disso tivesse conhecimento ao trabalhar com elas.

O relato da professora sobre a visita à casa de Dock mostra como os pais às vezes se apegam a uma imagem antiga da criança e recusam-se a substituí-la por outra mais recente e realista. Também sugere como um menino de doze anos reagiu ao fato de ser tratado como se fosse um bebê.

### TÉCNICAS USADAS PELOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

A maioria dos pais e mães possuem fortes convicções sobre como devem ser educadas as crianças.

Às vezes, essas convicções os levam a repetir com seus filhos os métodos pelos quais eles próprios foram educados. Muitas vezes, isso resulta em adoção de processos contraditórios. Qualquer que seja a origem de suas convicções, os pais habitualmente usam certas técnicas específicas para levarem os seus filhos a se comportarem como desejam. Naturalmente algumas dessas técnicas são eficazes e apropriadas ao passo que outras não o são. Os registros seguintes demonstram como os professores podem conhecer quais são essas técnicas e, assim, chegar a uma melhor compreensão da causa das ações das crianças em questão:

"Em uma recente visita à casa de Leslie a mãe e o pai tinham acabado de chegar do trabalho. Falando sobre Leslie (11 anos) a mãe me disse que achava que de um ano para cá, mais ou menos, ele havia progredido em seu comportamento. Ela afirmou: "A senhora lembra-se de como ele era". Referia-se à dificuldade que tinha em conservá-lo na escola e, também, ao fato de Leslie tomar objetos que não lhe pertenciam. Um dia, há três anos, ela veio à escola e pediu-me para ir à sala de Leslie para ver se ele estava com o relógio de ouro dela. Perguntei-lho se ela mesma não queria ir e ela disse que não. Quando fui à sala e o chamei para fora, Leslie confirmou haver apanhado o relógio e disse que estava deixando uma menina usá-lo.

A mãe, em presença do pai, continuou falando sobre Leslie: "Ele não tem o menor medo do pai. Ri quando o pai manda fazer alguma coisa. Quando, porém, eu falo ele "entende". Eu só digo, "Faça isto", e ele sabe que deve fazê-lo."

"A professora visitou a casa pela segunda vez durante o ano. O pai estava fora, no trabalho. A mãe foi muito cordial. Perguntou minuciosamente sobre o trabalho e a conduta de Lehman (12 anos). Demonstrou apreciar o interêsse de que estava sendo alvo o filho. Lehman entrou. Ela lhe disse que eu estava lá para fiscalizá-lo. Isto não era verdade. Ela falou diante do menino sobre o fa

to de ser êle vagaroso e sôbre algumas de suas faltas. A professora decidiu que tudo que dissesse naquela visita seria elogiando o menino.

Estava êle sendo intimidado ~~como se~~ por acentuarem mais as suas faltas que as suas virtudes? Reccio que a mãe esteja exigindo de Lehman um trabalho além de sua capacidade."

"Donald (10 anos) conta-me mentiras e, mesmo que saibamos ou o tenhamos visto fazer uma coisa, êle o nega. Em visita à casa descobrí que sua mãe lhe batia frequentemente e que êle contando mentiras, consegue escapar. Tentei fazê-lo compreender que sou sua amiga e ganhar-lhe a confiança. Rimos e graccjamos muito, juntos, e frequentemente ~~doixei-o~~ ficar durante a tarde para ajudar-me e levar recados. Êle algumas vezes me contou segredos e pediu-me que eu não os relatasse à mãe. Esta diz que êle continua a lhe mentir às vozes. Tive uma longa conversa com ela, e espero que ela mudo o seu modo de tratar Donald".

"Visitei a casa de Isaac e falei com a avó que estava em visita por causa da doença da mãe. A mãe tinha ido ao médico. O pai estava no trabalho. A avó (materna) disse que Isaac (9 anos) tem "ataques" e por causa disso seus pais não o obrigam a obedecer. As outras crianças têm de ceder a êle. A mãe não pode fazer nada com êle. Êle briga com ela se o irrita e ela não consegue controlá-lo sem o pai, e, assim, evita irritá-lo. O único meio pelo qual o pai pode levá-lo a obedecer é lhe batendo êle raramente o faz. Os pais deixam Isaac sair sozinho. Às vezes êle tem um ataque, cai em valas, machuca-se em objetos, quase é atropelado por automóveis, quebra ou perde tudo o que traz consigo. Fica ausente durante horas e os pais não sabem onde êle está. Se não o deixam ir quando e para onde êle deseja, êle chora, grita, briga, etc., até que os pais fiquem receosos de que êle tenha um ataque e então o deixam ir. Frequentemente êle sai sem permissão."

Êsses registros revelam uma considerável variedade de métodos de educação familiar e consequentes diferenças nas relações entre pais e filhos. Os pais de Leslie aparentemente estavam, cada qual, usando técnicas bem diferentes: êle ri quando o pai o manda fazer algo, mas "entende" quando a mãe lho fala. Não sabemos o que acontecia a Leslie quando êle não fazia o que a mãe mandava, mas é evidente que os métodos dela não eram completamente eficazes em controlar todo o seu comportamento. A professora de Lehman ficou muito chocada com a falta de tato e compreensão demonstrada pela mãe por ocasião da visita que lho fôz. Ela pôde saber, porém, que "envergonhá-lo" era um dos meios usados pela mãe para espicar Lehman. Visitas posteriores tornaram evidente o fato de que essa mesma técnica tinha sido continuamente usada com Lehman, que aprende muito devagar. Essa informação foi muito importante para o

professor, que teve de tomar a si a tarefa de fortalecer de algum modo o sentimento de segurança de que Lehman necessitava a fim de conseguir mesmo um ajustamento parcial na escola.

A professora de Donald achou que a mãe d'êste estava usando demasiadamente castigos físicos e que êle contava mentiras para evitá-los. Essa professora começou, então tentando levar Donald a compreender que ela o aceitava como pessoa, embora ela não pudesse aceitar seu comportamento. Depois procurou mostrar à mãe que havia outros meios que não pancadas, para levar Donald a agir de modo conveniente. No caso de Isaac, a professora deparou-se com pais frustrados e incapazes de lidar com uma criança cujos problemas talvez tenham uma base fisiológica. Muitos dos outros registros apresentados neste capítulo também dão uma certa idéia dos meios usados pelos pais para tratar com os filhos. Por exemplo, o relato anteriormente apresentado sobre Hugo mostra os seus pais alcançando seus objetivos de conservá-lo longe da rua, pelo elogio ao seu jardim.

#### Relações pessoais no lar

Em uma unidade social como é a família, os membros estão unidos entre si por profundos laços emocionais. Cada personalidade ó uma força que afeta e é afetada por tôdas as outras, de forma muito profunda. Comumente são necessários bastante tempo e muitas informações para que se consiga compreender as formas características de interação entre os membros de uma família e para avaliar suas significações. Não obstante, os professores do grupo de estudo da criança alcançaram bastante progresso na compreensão de como essas forças atuam, como se pode concluir dos dois registros abaixo:

"(Lula, menina de 6 anos, não fala na escola). Hoje visitei a mãe para fazer algumas perguntas que pudessem esclarecer a situação... A mãe disse que a gestação de Lula deu-se sob uma grande tensão. O avô materno de Lula teve uma longa doença que o levava, às vezes, a ficar fora de si e a mãe de Lula ficou ajudando a mãe dela a tratá-lo. Lula foi desmamada com um ano e foi a mais fácil das crianças para o desmame.

A mãe de Lula contou que Lula não chora para conseguir as coisas em casa, mas fala sem parar até cansar a todos quando não há estranhos por perto. Andou aos onze meses. A mãe contou também que Callie, a irmã, fica embaraçada pelo modo como Lula trata as outras pessoas e briga com Lula por isso. Ela disse que o único que mimava Lula é o pai. A Snra H acha que o Snr. H é parcialmente a causa de Lula não falar. "Eu disse a êle que ela herdou êsse hábito de não falar d'êle. Êle é tão teimoso que se pode fazer-lhe mil perguntas e êle prefere morrer a responder, a não ser que isto lhe convenha". A Snra. H, disse que Lula toma banho e se veste sôzinha e faz coisas com muita independência em casa.

"A Snra. G. veio ao Clube dos Pais e Professôres e eu lhe mostrei uns trabalhos de Harper (7 anos). Ela sentou-se logo, leu um por um e exultou com o que êle produzira. Ela foi escolhida para mãe modelo. Na noite da festa de Todos os Santos ela veio ajudar-nos em nossa barraca lamentando estar tão cansada. Nós estávamos vendendo maçãs. A Snra. G. ajudou um pouco, mas frequentemente deixava a barraca para falar, rir e brincar com as crianças. Harper parecia estar se divertindo muito, e também a mãe dêlo. Ela esqueceu que estava cansada. Harper estava muito orgulhoso do fato de estar ela gostando da festa."

Os professôres relembroum fatos muito significativos sobre os sentimentos inter-pessoais dos grupos familiares. A irmã de Lula fica "embaraçada" pelo modo como ela trata as outras pessoas. A mãe estava aborrecida com Lula e com o pai, porque êlos não falavam a não ser que isto lhes conviesse. Para Lula, não falar na escola podia ser uma simples repetição de uma forma anterior de ajustamento a uma situação que ela não podia enfrentar de outro modo, uma forma de conduta adquirida através de identificação emocional com o pai, a fim de formarem um "front" comum para resistir às exigências da mãe e da irmã. Se fôsse êsse o caso, êsse conhecimento levaria a professôra a ver a necessidade de dar a Lula segurança e de lhe demonstrar afeto, e por outro lado evitar assumir o papel da mãe ou de fazer exigências autoritárias para que a menina falasse. A relação de Harper para com a mãe oferecia um flagrante contraste. Ambos apreciaram imensamente a festa - de tal forma que a mãe esqueceu o cansaço e sua função na barraca para "falar, rir e brincar com as crianças". Harper estava orgulhoso por ela gostar da festa, e antes ela "exultara" com os trabalhos que êle havia feito. É evidente que o forte laço existente entre êlos emprestava um grande prazer a essas experiências em conjunto.

#### O estilo de vida da família

Cada família tem seu próprio modo de viver. Tem como importantes ou desejáveis certos costumes, hábitos e maneiras, e exige que todos os membros do grupo familiar os observem, como parte da rotina diária. Comumente êsses hábitos são os dos seus parentes e amigos, do grupo social do qual fazem parte.

Os professôres do grupo de estudo encontraram muitos contrastos nas maneiras de viver que caracterizam os lares dos diferentes alunos, como se pode verificar nos registros abaixo:

"A avó veio à escola e trouxe um dolar para as taxas de Billie Ruth (8 anos). No dia seguinte visitei a casa, que achei em desordem. A varanda estava cheia de parentes de aspecto negligente. A mãe de Billie Ruth é falecida. O irmão e Billie vivem com os avós. Billie Ruth aparenta vir de um lar melhor e de "gente melhor" que seus parentes. Ela tem olheiras. A avó disse que Billie Ruth

não dorme bastante - deita-se tarde. Observei que o irmão tem o'heiras também.

"A casa por fora era parecida com as outras da rua. Mas , por dentro, que diferença - venezianas, uma estante cheia de livros e revistas na mesa. A mãe tinha uma aparência fresca e arrumada, com um vestido esporte branco. Gay (7 anos) estava com um vestido igual. A mãe ofereceu-se para fazer nossas cortinas. Quando eu lhe disse que outra mãe já se havia comprometido a fazê-lo, ela disse que poderia ser mais fácil para ela realizá-lo porque sua máquina era elétrica. Eu ri e disse: "Oh, seu marido deve ter uma mina de ouro - uma máquina elétrica e tantas outras coisas". Ela respondeu que ela mesma comprara a máquina com as costuras que fizera. Um mês depois, Gay vibrou com o fato da mãe ter trazido lanche para a classe toda. A mãe de Gay contou às crianças porque os pilotos de avião comem cenouras. Todos gostaram do lanche e da palestra da mãe de Gay".

Todo professor, em uma comunidade de tipo médio, encontrará semelhantes contrastes no estilo de vida entre as famílias dos alunos. Uma família se caracteriza pela falta de limpeza, pouca ordem ou planejamento e não observância de regras de saúde. Outra dá mostras de ordem, limpeza, apreciação estética e observância de regras de saúde cientificamente baseadas. Este último padrão de vida é aquele ao qual a maioria dos próprios professores estão acostumados, e que eles valorizam como o modo adequado de vida familiar, o portanto, comumente, é mais fácil a um professor aceitar os pais e crianças que vêm desses tipos de lar. Ao contrário, é mais fácil es perar que as crianças do primeiro tipo citado de lar sejam "sem iniciativa", "atrazadas", "tolas" ou "falhas de ambição".

Desta forma as atitudes dos professores, formadas pelos seus próprios estilos de vida, podem tornar tendenciosos os seus julgamentos sobre certas crianças. Evidentemente, é muito desejável que os professores ajustem suas exigências e esperanças referentes a assuntos como limpeza, maneiras e ambição à maturidade das diferentes crianças com quem tratam. É necessário que eles sejam realistas sobre que novos comportamentos sociais e atitudes pode uma criança aprender num período limitado de tempo, se desejam evitar frustração para si próprios e hostilidade por parte da criança. Os objetivos não devem ser colocados muito alto. E não importa quão limitado possa ser o meio familiar de uma criança, ainda será necessário, para o seu melhor desenvolvimento, que seu professor a aceite e estime como uma pessoa digna de consideração.

#### O impacto dos acontecimentos familiares

Nenhum lar apresenta uma atmosfera agradável o tempo todo; existem muitos acontecimentos que afetam os membros da família de uma ou outra forma. Podem ser fatos muito importantes como uma



morte, um nascimento, uma doença séria ou uma perda de emprego. Mais frequentes são os distúrbios menores como uma breve discussão, uma visita de parentes, ou uma doença leve. As crianças são afetadas em diversos graus por tais fatos, e suas reações, por sua vez, influenciam as atitudes e o comportamento dos pais e irmãos para com elas. Como consequência, o comportamento de uma criança, em classe, muitas vezes, muda.

Antes que a professora de Maria fizesse a primeira das três visitas que relataremos, ela havia ficado preocupada com certas mudanças na conduta dessa menina de nove anos. São os seguintes os relatos:

Primeira visita: Esta tarde fui visitar a mãe de Maria. A menina que é filha única estava brincando defronte da casa. Perguntei-lhe se sua mãe estava em casa e disse que gostaria de falar-lhe. Maria disse que a mãe estava, mas sabia que estava dormindo, porque ela lhe tinha dito para ir brincar e ficar fora de casa enquanto fazia a sesta. Maria não foi ver se ela estava dormindo ou não.

Segunda visita : Esta tarde fui ver novamente a mãe de Maria. Foi uma visita muito agradável. Eles vivem em metade de uma casa - num apartamento, muito bem mobiliado. Tudo estava extremamente limpo. A Sra. K. disse que Maria estava começando a ser um problema, embora até aí nunca o tivesse sido. "Ela é extremamente ciumenta", disse a mãe, "mas provavelmente deixará de sê-lo à medida que for crescendo". Contou que Maria tinha ciumes da atenção que a mãe dá aos cachorros que possuem. Maria gosta de receber muita atenção. A mãe diz que não a mimia, mas que Maria ainda adora sentar no colo do pai. A família esperava um bebê para breve. Conversei com a mãe sobre a necessidade de dar a Maria maior atenção e afeto... A mãe pareceu apreciar o auxílio. Maria gosta muito de ler. A mãe diz que ela lê quase todo o tempo em que está dentro de casa. Maria jamais se importou com bebês ou criancinhas.

Terceira visita: Visitei a casa esta tarde e vi a recém-nascida. É linda. Maria estava orgulhosa dela e a observava cuidadosamente. A mãe disse que ela gosta muito da irmãzinha."

Esta professora compreendeu que um novo bebê na família pode ser uma tremenda ameaça à segurança emocional de certas crianças.

Ela sabia que um filho único, ou um caçula pode imaginar-se deslocado na afeição dos pais, como se estivesse sendo desprezado ou posto de lado pelo interesse pelo novo membro que chega. Logo que conversou com a mãe, ela compreendeu porque Maria vinha demonstrando necessidade de atenção e ciumes, pois a menina tinha sido filha única durante 9 anos. Felizmente as relações da professora com a mãe eram tais que ela foi capaz de levar esta a

compreender qual era o problema e planejar meios de dar segurança a Maria. As mudanças de comportamento na escola também puderam ser vistas sob uma nova perspectiva e a professora ficou em melhor posição para ajudar nesse ponto.

Outro exemplo de como a professora ajudou e foi ajudada pelo trabalho em conjunto com o lar pode ser visto no caso de Miguel, de seis anos:

27 de outubro: A Snrs. F. veio à escola, depois da aula para saber por que Miguel devia ficar depois da hora. Disse-me que Zeke havia contado que Miguel tinha de ficar. Miguel havia dito que consertaria o barril de depósito depois da aula. A Snrs. F. é uma boa pessoa. Disse que estava muito satisfeita por Miguel estar ajudando...

12 de novembro: Não parece a mesma criança. Procurou-me três vezes hoje, fazendo queixas de outros.

17 de novembro: Emprestou o lápis a Arão e tomou-o de volta.

19 de novembro: Tentou empurrar Paulo para fora do banco, na sala de música. Não parece feliz como era antes. Ao contrário, tem uma expressão aborrecida.

24 de novembro: Continua aborrecido todos os dias. Briga com diversas crianças. Quando lhe falei e lhe perguntei se ele se sentia bem, disse que sim. Ele não parece estar como antes...

1 a 10 de dezembro: Miguel não tem vindo à escola. As crianças dizem que ele está muito doente e está com uma face inchada.

11 de dezembro: Miguel voltou. Teve abscessos nos dentes. Tirou um e ainda tem que tirar outro. Péssima aparência, sem vida. Disse que está satisfeito por voltar à escola...

13 de dezembro: Faltou novamente.

16 de dezembro: Escrevi à Snrs. F. um bilhete, porque ela ainda não trouxe Miguel de volta. "Ela veio esta manhã e disse que o outro lado do rosto de Miguel estava inchado e ele está com tanta dor que não pode vir à escola. Acrescentou que lamentava muito a forma de agir de Miguel, ultimamente. Disse que ele faz justamente o que ela lhe diz para não fazer e se irrita com tudo. Eu lhe respondi que estava certa de que ele voltaria a ser o mesmo bom menino, quando toda essa complicação com os dentes tivesse passado. Contei-lhe como ele havia agido nobremente quando Nataniel fez sangrar o seu pé e como, depois, pequenas coisas o enraiveciam e ele tinha necessidade de vir correndo a mim e contar-me tudo durante o dia. Eu realmente acredito que ele voltará a ser feliz quando ficar bom. A Snrs. F. pareceu apreciar o conselho."

Neste caso, tanto a professora como a mãe de Miguel estavam contrariadas com a sua mudança de comportamento, antes que

qualquer uma delas reconhecesse a causa física de sua irritabilidade. A professora escreveu que ele "não parece a mesma criança" e a mãe disse que "lamentava muito a forma de agir de Miguel ultimamente." Ambas representavam um papel vital na vida do menino e foi de grande importância que elas trocassem informações tão livremente durante esse período, e que a professora fosse capaz de tranquilizar a mãe acerca das ações de Miguel.

Agindo junto aos pais:

Os registros apresentados até aqui mostram os professores fazendo uso efetivo das diferentes espécies de oportunidades para estabelecer relações amistosas com as famílias de seus alunos. Mas alguns dos membros do grupo de estudo tiveram que usar bastante estratégia a fim de conseguir contatos eficazes com certos pais, particularmente aqueles que se haviam mostrado pouco simpáticos ou resistentes às formas comuns de aproximação. A professora de Patrick compreendeu que essa indiferença pode às vezes ser transformada em um interesse cordial, dando-se ao pai a oportunidade de ajudar as crianças e a professora a resolver problemas práticos que lhes tenham surgido. Damos abaixo um trecho do seu registro:

22 de abril: Patrick acha que seu pai pode vir ajudar-nos a construir balanços, amanhã. Eu duvido - ele nunca veio à escola. É um carpinteiro muito bom, creio.

23 de abril: Patrick chegou dizendo: "Creio que Papai vem ajudar". Logo depois o pai apareceu. Trabalhou durante uma hora e meia junto com outros pais e pareceu gostar. Ele dirigia o trabalho. Ao voltar do almoço, Patrick contou: "Papai disse que se divertiu na escola ajudando-nos hoje". Se não estou enganada o Snr. W. nunca tinha estado na escola antes. Ele tem vários filhos na escola. Lecionei a um por dois anos - um menino problema - e durante esse tempo ele jamais veio. Sinto que talvez tenhamos nele agora um amigo mais chegado".

Outra professora foi capaz de penetrar uma concha de um antagonismo aparentemente forte e estabelecer relações bastante úteis com um pai que vinha ao edifício escolar apenas porque os livros de racionamento eram aí distribuídos. A maioria dos registros citados até agora foram feitos logo no início do programa de estudo da criança, mas o que agora transcreveremos foi feito após vários anos de participação. Ele demonstra que a professora, como muitas outras, desenvolveu uma boa capacidade de obter informações significativas sobre seus alunos e em interpretar a escola para os pais. O registro completo da entrevista com o pai de Lenora (9anos) é o seguinte:

"No último dia do racionamento, o pai de Lenora veio e

foi servido por outro funcionário. Perguntei-lhe se ele gostaria de ver a sala de Lenora, depois que tivesse terminado. Ele voltou depois de receber os seus livros de racionamento e entramos na sala. Tivemos uma longa conversa, para mim bastante satisfatória, levando em conta que no ano passado ele dissera ao presidente do Clube de Pais e Professores que Lenora não estava aprendendo nada, que ele não pensava nada sobre a escola e que ela não estava nem estudando todas as páginas do seu livro de trabalhos de aritmética - que ela saltava as páginas.

Falamos sobre as diversas coisas existentes na sala. Ele estava interessado nas tintas e no modo como as misturávamos para fazer outras cores. Também estava interessado em certas figuras de barro e nas cores alegres da sala. Disse que as salas de aula eram muito mais bonitas do que quando ele frequentava a escola. Isto deu-me uma boa oportunidade de falar sobre o que estávamos tentando fazer nas escolas do presente, como e porque. Conversamos algum tempo sobre as escolas em geral, e chegamos finalmente a Lenora. Conversei-lhe como ela estava indo na escola, tanto nos estudos como em comportamento. Achei que o pai pensa que ela é nervosa e eu concordo - isto é, ela é nervosa até certo ponto. Ele contou-me como a ajudam em casa na soletração, e que ela volta dizendo que esqueceu. Discutimos porque ela copiaria o trabalho de seu companheiro de carteira - e também sua falta de compreensão do som. Tentei ajudá-la com o som, mas ela sempre pergunta: "Com que letra começa?"

O pai afirmou que ele sabia que Lenora encontrava dificuldades nos estudos e que ela havia saído a ele. Disse que os outros três filhos eram como a mãe e mais inteligentes que Lenora. (Dirão isto a ela em casa? Se assim for, que efeito terá sobre ela?) O pai disse ainda que a mãe de Lenora sofre de asma desde que se casaram e que ela tem andado nervosa por todos esses anos. Contou-me como a esposa gritava durante o sono, acordando-o e, quando ele a despertava dizia que estava sonhando. Disse-me que ela fica nervosa e preocupada quando as crianças saem. O pai relatou ainda como a esposa esperava as crianças quando moravam numa rua longe da escola. Perguntava à primeira criança que passasse onde estavam as dela, e continuava a perguntar a cada grupo, até que os filhos chegassem. Ele diz que se ela ouve uma criança gritar, corre à varanda, e que se as crianças estão fora e ela ouve uma ambulância ela o obriga a ir procurar os filhos. Isto se dava principalmente em relação ao filho. Parece que as meninas sempre ficaram mais em casa.

Falando sobre o nervosismo de Lenora, o pai contou que a esposa estivera muito transtornada e nervosa antes do nascimento da filha e acrescentou: "Eu sabia disso e procurei ser muito bom para ela. Minha mãe aconselhou-me a isto." Também contou que depois que

Lenora nasceu a... mão só esteve em condições de se levantar 5 ou 6 semanas depois. Lenora é a filha mais nova.

Ele me perguntou se eu achava que a vida familiar anterior de sua esposa poderia ter causado seu nervosismo, e continuou dizendo que o pai dela frequentemente bebia e expulsava todos de casa. Ele não sabia se isto a teria levado a ficar mais nervosa, ou se teria sido a asma. Contou-me, ainda, o pai de Lenora que ela sempre fôra geniosa: batia nas outras crianças e na mãe, quando menor. Ela e a irmã mais próxima em idade (Mary) costumavam brigar e ele próprio tinha brigado muito quando era mais jovem e solteiro. Relatou duas brigas que teve, uma delas na fábrica logo depois de ter começado a trabalhar aos 11 anos. Continuou falando que as condições da fábrica eram bem melhores agora do que antes. Perguntei-lhe a que ele atribuía isto. Respondeu "Educação". Contou-me como ele falava com as duas meninas para não brigarem, mas elas continuavam a fazê-lo. Gabou-se de Mary saber enfrentar o público e contou-me como ela se saiu bem como vendedora, na cidade, antes do Natal.

Fiquei interessada ao ouvi-lo dizer que Lenora não procura brincar com crianças. Perguntou: "Porque ela prefere ir à casa da vizinha e ficar conversando com a Snra. Z. a ir brincar?" Eu lhe disse que havia observado que ela gostava da menina que ficava com eles à noite e o pai disse: "Sim, ela gosta, mas prefere falar com a Snra. Z. a brincar, mesmo com a menina".

Esta professora não teria sido capaz de usar tão bem essa oportunidade de conversar com o pai de Lenora, se tivesse mantido atitudes hostis ou defensivas para com ele, por causa de sua anterior atitude crítica à escola. Acreditamos que seu sucesso nesta entrevista decorreu do fato de estar ela sinceramente interessada em Lenora e de já haver alcançado boa compreensão da criança. A professora deve ter comunicado esse interesse ao pai, logo no início da conversa, e, assim, converteu-se em uma aliada, nos cuidados comuns pelo bem estar de Lenora. Naturalmente, sob essas circunstâncias o pai teve boa vontade em falar livremente e o retrato dele como resultado da entrevista surge bem diferente do que se podia imaginar por seus comentários críticos ao presidente da associação de pais e professores. O pai de Lenora emerge dessas anotações não como um antagonista da escola e dos objetivos educacionais, mas como uma pessoa profundamente preocupada com o bem estar de seus filhos, examinando o problema de como as ansiedades da mãe afetaram as crianças, e tentando saber até que ponto as suas próprias limitações e tendências poderiam ter sido herdadas pela filha mais nova. Ele se revela como uma pessoa que observa o desenvolvimento dos filhos, que muitas vezes se sentiu frustrado, e que

GRAY, W. - LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

UNESCO, PARIS, 1957

BASES DE LA CLASIFICACIÓN DE MÉTODOS (pág. 103)

Muchas autoridades clasifican la mayoría, si no todos los métodos de enseñanza de la lectura, en dos grandes grupos, según los procesos psicológicos que intervienen; en consecuencia distinguen entre métodos sintéticos<sup>(1)</sup> y métodos analíticos. Se suele incluir un tercer grupo, el de "los métodos analítico-sintéticos", que combina algunos elementos de los dos primeros.

Esta clasificación, que se usó en el informe titulado *L'enseignement de la lecture*<sup>(2)</sup> en el cual se resumían las contestaciones de 45 países a un cuestionario, fué objeto de severas críticas cuando se estudió ese informe en la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. También hubo desacuerdo en cuanto al grupo a que pertenecía tal o cual método.

Esto puede explicarse fácilmente. Algunos interpretaban los términos "analítico" y "sintético" conforme a determinadas ideologías. Sin embargo, según la definición de los autores del informe, el término "sintético" se refiere al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma (sonidos de letras y sílabas) en unidades más importantes (palabras, frases y sentencias), y el término "analítico"

---

(1) SIMON, Th., *Pedagogie expérimentale*, Armand Colin, ed. París, 1924, págs. 101-102.

DOTTRENS, ROBERT, Y MARGAIRAZ, Emilie, *L'apprentissage de la lecture par la methode globale*, París, Neuchâtel, Delachaux y Niestlé S.A., 1947, pág. 10. (*Actualités pédagogiques et psychologiques*).

LAMPORI, Harold Boyne, *A history of the teaching of beginning reading*, tesis para optar al doctorado, Department of Education, University of Chicago, 1935.

ZARRILI, Humberto y ABADIE SORIANO, Roberto, *Metodología de la lectura: su evolucion desde el deletreo hasta la globalización*, Montevideo, 1946, pág. 10-13.

(2) XII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, Ginebra, 1949, *L'enseignement de la lecture*, París, Unesco, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, 1949. Publicado también en inglés.

se aplica al proceso mental de dividir estas unidades más importantes en sus elementos constitutivos. Si se adoptan estas definiciones restringidas y se observan rigurosamente, puede ser ventajoso el empleo de estos dos términos.

En este informe no se han adoptan los términos "sintético" y "analítico" como base para la clasificación de métodos, pero se usan a menudo para hacer importantes distinciones. Los métodos analizados en esta publicación han sido clasificados desde un punto de vista histórico en dos grandes grupos: los primeros métodos que en un principio eran de carácter muy especializado; y aquéllos que resultan de una evolución más reciente y tienen un carácter más o menos ecléctico. Este plan de clasificación ofrecía una doble ventaja: era bastante simple y no suscitaba muchas controversias; era suficientemente amplio como para incluir los métodos usados para enseñar a leer caracteres que denotan letras, sílabas, conceptos y palabras.

MÉTODOS QUE INSISTEN DESDE EL PRINCIPIO EN EL SIGNIFICADO DE LO QUE SE LEE - (pág. 110)

El segundo grupo de métodos altamente especializado para enseñar a leer se basa en la suposición de que los elementos semánticos del idioma (palabras, frases y oraciones) deben ser el punto de partida. Cuando estos elementos han sido reconocidos como un todo, la atención se dirige, en seguida, a elementos cada vez más y más pequeños. El grado en que se analizan las palabras varía considerablemente. Este procedimiento se denomina con frecuencia el "método global". Como el proceso psicológico en virtud del cual las grandes unidades se descomponen en unidades menores se denomina "análisis", los métodos que pertenecen a este grupo suelen llamarse "métodos analíticos". Conviene agregar que tan pronto como se conocen los elementos de las palabras, éstos se utilizan para identificar otras nuevas, de modo que en ollo intervienen el análisis y la síntesis.

En apoyo de este método se han formulado por lo menos dos tipos de argumentos. Como la lectura es un proceso de captación de ideas ha de emplearse desde el principio material semántico y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura; en tal forma el aprendizaje de la lectura pasa a ser un proceso interesante, agradable y gratificador y se obtienen rápidos progresos.

### EL MÉTODO DE LA FRASE - (pags. 112 - 113)

El método de la frase se basa en la suposición de que las frases son más interesantes que las palabras y contribuyen a acentuar el significado de lo que se lee. Dicho método ha sido también recomendado por estimarse que, como los buenos lectores reconocen grupos de palabras en cada fijación ocular, el método de la frase ha de acelerar el adelanto hacia la lectura eficaz. La validez de esta suposición ha sido impugnada por Anderson y Dearborn (1). Mediante el análisis de registros fotográficos del movimiento ocular, comprobaron que los buenos lectores no fijan los ojos en las frases; las fijaciones ocurren a intervalos más o menos regulares a lo largo de la línea. El reconocimiento de unidades de pensamiento, es decir de grupos de palabras que forman frases, es un proceso mental, no visual.

### TENDENCIAS RECIENTES EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Hasta ahora se ha llamado la atención hacia una serie de métodos especializados de enseñanza de la lectura, que difieren profundamente en dos aspectos: la naturaleza de los elementos lingüísticos empleados en las primeras lecciones de lectura y el proceso mental básico que interviene. Las modificaciones de que han sido objeto dichos métodos tenían por fin remediar defectos que se observaban en su aplicación, satisfacer objeciones teóricas y, en general, hacer posible un aprendizaje rápido y fácil. De este modo cada uno de los diversos métodos ha adoptado muy diversas formas.

En años recientes se han efectuado modificaciones aún más amplias, para tener en cuenta la demanda creciente de métodos perfeccionados (2), la evolución del concepto de los fines de la enseñanza y los resultados de la experiencia y la investigación. Aunque su

---

(1) ANDERSON I. H y DEARBORN, W - The Psychology of teaching reading. The Ronald Press, New York - 1952, pág. 238

(2) XII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, L'enseignement de la lecture, Paris, Unesco y Ginebra, Oficina Internacional del Educação, 1949, pág. 26.



clasificación es muy difícil se examinarán, para los fines de esta exposición, conforme a los dos rubros siguientes: la "tendencia ecléctica" y la "tendencia de la enseñanza en función del alumno". Estas tendencias no se excluyen mutuamente; en cierto modo, algunos métodos que combinan el empleo de técnicas que antes caracterizaban a otros han sido también concebidos en función del alumno, y algunos de aquéllos que se adaptan sobre todo a la personalidad del alumno emplean asimismo diversas técnicas pedagógicas especializadas.

LA TENDENCIA ECLETICA págs. 116 e 117

Esta tendencia se menciona en el reciente informe sobre lectura preparado por la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, en el que se clasifican los métodos corrientes en "sintético", "analítico" y "analítico-sintético". Respecto de este último, en el informe se expresa que "... supone la selección de palabras, sen tencias y pasajes sencillos cuidadosamente graduados, que los niños analizan, comparan y sintetizan en forma más o menos simultánea desde el principio, y en tal forma que se familiarizan con los elementos del idioma, en el orden deseado, mientras aprenden el mecanismo de la lectura<sup>(1)</sup>.

Para ilustrar el empleo del análisis y la síntesis en determinado método de enseñanza, hizo breve referencia a una de las primeras lecciones de un manual muy usado en el Brasil (figura 7, pág. 125). Después de que la clase ha examinado la primera línea del ejemplo, se señala a su atención la palabra bola y el cuadro que la acompaña. Mediante la asociación de la forma de la palabra y el cuadro, se identifica esa palabra. En seguida se la pronuncia lentamente, dividiéndola en sus elementos fonémicos bo y la. La etapa siguiente consiste en reconocer las cinco sílabas formadas por la letra b y cada una de las vocales. Se recurre al análisis para aislar el sonido b de la o, y a la síntesis para combinarlo con los otros sonidos de vocales. La palabra lata se enseña en forma semejante,

(1) XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, L'enseignement de la lecture, Paris, Unesco y Ginebra, Oficina Internacional del Educacion, 1949, pág. 26

pareando los sonidos l y t con cada uno de los sonidos vocálicos. Luego, debe recordarse, mediante el análisis visual, las diversas unidades silábicas antes presentadas y su combinación para el reconocimiento de determinadas palabras. La etapa final consiste en leer la última línea de la página. Para la identificación de los diversos elementos silábicos se requiere el análisis, mientras que su combinación para formar palabras y su pronunciación suponen la síntesis. Así que en toda la lección se emplean continuamente el análisis y la síntesis.

Sería imposible mencionar cada uno de los numerosos procedimientos eclécticos que hoy día existen. Los que tienen especial significación combinan en un solo programa de enseñanza los métodos que estimulan una actitud reflexiva ante la lectura y una clara comprensión del significado de lo que se lee, y los métodos que capacitan al alumno para el reconocimiento de las palabras. El ejemplo siguiente ha sido tomado de un informe presentado a la Unesco en 1949 por el Departamento de Educación del gobierno de Tailandia: "En unas dos semanas preparamos un libro de lectura de nueve lecciones, cada una dividida en dos partes. En la primera se utiliza el método directo, es decir se enseñan las palabras de proverbios muy bien conocidos; en la segunda se enseñan las letras de esas palabras y se combinan las letras para formar nuevas oraciones. Por ejemplo, la primera lección empieza con un proverbio siamés muy conocido que dice: "Nai nam mi pla, nia na mi kau" (en el agua está el pez y en los campos el arroz). Una vez que el maestro repite este proverbio, la persona analfabeta que lo sabe de memoria puede "leerlo", al igual que diversas versiones del mismo. En la segunda parte de la primera lección se enseña la forma de seis consonantes utilizadas en el proverbio, asociándolas visualmente con objetos que tienen el mismo nombre que esas consonantes. Las cuatro vocales utilizadas en el primer proverbio se enseñan asociándolas con la forma de la cara mientras se pronuncian. En seguida, hay una página de sentencias nuevas y sencillas formadas por la combinación de las consonantes y vocales, y ésta es la primera lectura verdaderamente fonética que efectúa el analfabeta en la primera lección (1).

(1) LAUBACH, FRANK C., Technical problems peculiar to the Siamese alphabet, Bangkok, Teachers' Institute Press, 1949. Edición bilingüe en siamés e inglés, pág. 1.

Los métodos eclécticos permiten el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica, que representa un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados, da grandes esperanzas. Mediante la elección de procedimientos pedagógicos adecuados, puede organizarse un programa de enseñanza de la lectura que permita el desarrollo, en los niños y adultos, de todas las capacidades y técnicas indispensables para hacer frente a sus necesidades corrientes.

#### EL IDIOMA EMPLEADO - (pág. 143)

El tipo de caracteres empleados para escribir ha influido, por cierto, sobre el desarrollo de los métodos pedagógicos. La formación de lectores que tengan confianza en sí mismos plantea, en la China o el Japón, un problema diferente al de otros países de idiomas alfabéticos.

Dentro de los idiomas alfabéticos, los métodos difieren también a causa de diferencias lingüísticas. Tales factores como fonemas, sílabas, acento, tono, orden de las palabras, inflexión y modismos hacen necesario modificar radicalmente los métodos empleados<sup>(1)</sup>. En la selección de métodos debe prestarse atención a las características especiales del idioma de que se trate.

#### TIEMPO DISPONIBLE PARA LA ENSEÑANZA - (pág. 144)

El tiempo disponible para la enseñanza también influye sobre la naturaleza de los métodos pedagógicos, su orden lógico y sincronización. Por ejemplo, si los niños han de permanecer en la escuela seis u ocho años, puede adoptarse desde el principio un plan lento, pero si sólo han de frecuentarla durante tres o cuatro años como sucede en muchas regiones, hay que acelerar la enseñanza de

---

(1) GUDSCHINSKY, Sarah, Handbook of literacy, ed. rev., (Oklahoma), Summer Institute of Linguistics, Universidad de Oklahoma, 1953, 91 págs.

todos los aspectos de la lectura.

El factor tiempo es también importante en la mayoría de los adultos, y, en consecuencia, el programa, los métodos empleados, su orden y sincronización deben contribuir a formar lectores de cierta competencia dentro de un plazo relativamente breve. Sin embargo, los objetivos perseguidos no deben ser demasiado estrechos, pues en tal caso los adultos harán poco o ningún uso de las escasas técnicas adquiridas cuando cese la instrucción. Muchos adultos están hoy día en esa situación. Sus deficiencias pueden ser compensadas más tarde sólo a costa de mucho tiempo y esfuerzo. El programa de estudio debe tener en cuenta desde el principio su desarrollo continuo hasta que hayan adquirido una alfabetización funcional.

De lo anterior se infieren, por lo menos, dos conclusiones importantes: en la selección de métodos de enseñanza en la lectura hay algunos hechos y principios de aplicación universal; y suele ser necesario adaptar los métodos a diferentes culturas, idiomas y comunidades. La elección de métodos debe basarse en una clara comprensión de principios comunes y en el conocimiento de las condiciones y necesidades locales.

#### PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS - (págs. 143-144)

A menudo es imposible adoptar métodos pedagógicos modernos, debido a que los maestros no tienen la suficiente preparación. En algunas regiones, los maestros no han recibido formación profesional y sólo están familiarizados con el método por el que ellos mismos aprendieron a leer. Si se les pide que empleen un método diferente, expresan oposición y, a veces, renuncian.

En muchas comunidades se considera más prudente continuar empleando métodos menos eficaces, temporalmente por lo menos, que adoptar por fuerza métodos nuevos antes de que los maestros y padres comprendan su valor. Por ejemplo, Zarilli y Abadio Soriano<sup>(1)</sup>, después de efectuar un estudio en Uruguay, para comparar el valor relativo de "un método no fonético ideo-visual" y "un método do foné -

---

(1) ZARRILI, Humberto y ABADIE SORIANO, Roberto, Metodología de la lectura: su evolución desde el deletreo hasta la globalización, Montevideo, 1946, pág. 10-13.

tico analítico-sintético" llegaron a la conclusión de que para obtener los mejores resultados, hay que combinar los elementos útiles del método fonético con el método global "altamente educativo". Sin embargo, cuando estudiaron la actitud de los maestros y los padres hacia los dos métodos descubrieron que aquéllos estaban familiarizados con el método "fonético analítico-sintético" y por lo tanto cooperaban en su aplicación. Por otra parte, como desconocían el método ideo-visual, se oponían a su adopción. En igual forma, los padres se oponían a este último método porque no comprendían el valor educativo de los ejercicios preparatorios. Por esto, y a causa de la falta de equipo adecuado, no se adoptaron los procedimientos ideo-visuales.

Poco o nada puede ganarse con la aplicación de un método que provoque hostilidad, por muy valioso y generalmente eficaz que sea. Un maestro puede normalmente obtener mejores resultados con un método que conoce y comprende. Cuando las circunstancias no justifican la adopción inmediata de un método perfeccionado conviene primero enseñar a los maestros a aplicarlo, preparar a los padres para la innovación, e instalar el equipo escolar adecuado.

DAM/CBPE/INEP/LMP/et.

20/03/75

FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

PARA A 8ª SÉRIE

Para podermos elaborar os objetivos educacionais da 8ª Série, teremos de saber primeiro qual o tipo de pessoa humana que a escola pretende formar e para que tipo de sociedade a estamos preparando.

Deparamos na nossa época com uma cultura de transições rápidas e imprevisíveis que torna quase impossível prever os modos particulares de mudança num futuro próximo ou os problemas que serão predominantes daqui a cinco ou dez anos.

A missão da escola, portanto, é a de preparar homens para enfrentar uma sociedade sempre em mutação, cujos problemas não podem ser previstos com muita antecipação. É preciso preparar o aluno para saber enfrentar situações novas e inesperadas e organizar o mundo em que vive. O tipo de pessoa humana que a escola teria de formar seria, então, uma pessoa livre, criadora, responsável, solidária, de iniciativa.

Se admitimos que o homem é um ser livre e criador, devemos também admitir que ele é responsável pelo seu projeto de vida e pelo seu próprio crescimento. Ele é o sujeito e o agente desse seu processo de desenvolvimento. Uma vez admitido esse princípio, não lhe podemos impor idéias, normas ou padrões de comportamento. Podemos, isto sim, dar-lhe possibilidades, ocasiões e campo de ação para que possa chegar a essa auto-educação que mobiliza a potencialidade humana.

A educação é, portanto, este processo pelo qual o ser humano tem possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades e de se inserir na cultura em que vive, transformando-a pelo seu poder criador. É um processo global de despertar da pessoa humana.

Portanto, em última análise, os objetivos principais da nossa escola são, de um lado, o crescimento pessoal e, do outro, o crescimento comunitário. Esses princípios, cuidadosamente trabalhados na escola, preparam a criança e o adolescente para uma atuação positiva na sociedade.

Os objetivos educacionais formulados por nós levaram em conta os princípios que pretendemos desenvolver em nossos adolescentes, jovens de 14 a 16 anos que, em sua grande maioria, deixam a escola nesta série.

Entendemos por objetivos educacionais a formulação explícita de mudanças de comportamento que se espera ocorram nos alunos, mediante o processo educacional, isto é, mudança nos seus conhecimentos, sentimentos, interesses e ações. É evidente que a totalidade dos objetivos não é atingida ao mesmo tempo por uma pessoa ou, da mesma maneira, pelos diferentes grupos. Cada pessoa atingirá os objetivos de acordo com suas condições de vida, limitações, ritmo, desenvolvimento, etc.

Os objetivos são verdadeiros programas de vida e muitos deles permanecem constantes durante toda a existência. Haverá objetivos que só conseguiremos atingir parcialmente e portanto exigirão esforço constante. Outros poderão ser atingidos plenamente; outros ainda, temporariamente. Os atingidos plenamente serão incorporados aos padrões de conduta. Baseados nesses objetivos é que teremos condições de escolher, selecionar, os conteúdos e atividades de cada disciplina, para realizar um plano de trabalho. Dividimos os objetivos em quatro categorias que, nos seus subitens, nos sugerem objetivos mais específicos.

## 1. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- 1.1 Criar condições para desenvolver a iniciativa e a criatividade.
- 1.2 Criar condições para desenvolver o espírito de busca e pesquisa, levando à formação do pensamento científico e espírito de continuidade.
- 1.3 Criar condições para desenvolver habilidades e expressão de pensamento.
- 1.4 Criar condições para adquirir conhecimentos e informações, sempre atualizados quanto a novas descobertas.
- 1.5 Criar condições para o aperfeiçoamento de aptidões e habilidades.
- 1.6 Criar condições para o desenvolvimento do sentido estético.

A maior diferença que existe entre o pensamento da criança até os doze anos e do adolescente, se refere à possibilidade da criação de "teorias". Até aquela idade, a criança era capaz de pensar apenas sobre uma realidade imediata, podendo somente resolver problemas e encontrar soluções, ainda que intuitivamente, não ligando as soluções por meio de teorias, ou melhor, não conseguindo chegar às leis gerais. Já o adolescente é famoso por suas teorias e sistemas que buscam transformar o mundo, apenas porque passou do pensamento concreto ao pensamento formal. Entretanto, ainda nessa fase, persiste aquele egocentrismo inicial que vem provocar o seguinte raciocínio: o mundo deve adaptar-se às minhas teorias e não essas ao mundo. D'aí o inconformismo constante, a necessidade premente do mudar tudo e tudo contradizer. Todas essas características abrem enorme campo para o nosso trabalho. Procuremos incentivar o espírito de observação e crítica, de forma a orientar o serviço à comunidade. As discussões e debates em grupo, sobre filmes, livros, obras de arte, fatos históricos, problemas sociais, são excelente campo para o desenvolvimento intelectual que se torna cada vez mais complexo e integrado a várias outras funções.

Estimular a criatividade e a iniciativa, levando os jovens a agirem por si mesmos, não entrará em contradição com a grande necessidade de independência, característica primordial desta idade.

O sentido estético é desenvolvido através da descoberta do belo, desde as menores manifestações da natureza, até o gosto pelos museus, exposições de arte, concertos, etc.

Deste modo o acervo cultural e artístico que o jovem irá adquirindo lhe dará capacidade para formular seus próprios conceitos e valores, podendo assim participar de movimentos culturais que visem o melhoramento do grupo e assumindo assim sua responsabilidade social.

## 2. DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- 2.1 Levar a conhecer a vida física e fisiológica e utilizar conscientemente suas energias.
- 2.2 Levar a conhecer a função sexual como energia vital do ser humano.
- 2.3 Criar condições para o desenvolvimento físico-motor e das acuidades sensoriais.



## 2.4 Desenvolver a capacidade de auto-controle.

Durante a faixa de doze ou quinze anos, o desenvolvimento físico sofre grandes mudanças, pois o corpo do adolescente começa a se transformar. Essas transformações trazem o cansaço fácil e uma lassidão que, pouco a pouco, desaparecerão.

O desenvolvimento mental também passa por uma transformação e o adolescente adquire um temperamento instável, passando facilmente da euforia à tristeza, da empolgação ao desinteresse.

A curiosidade sobre a função sexual deve ser aproveitada no sentido de uma maior compreensão a respeito da responsabilidade que cabe a cada sexo, desde a maternidade e determinação dos sexos, até o entrosamento hétero-afetivo e hétero-sexual. Deve nos procurar canalizar a energia originada pela função sexual para a prática de esportes, jogos e trabalhos. Dar oportunidade ao jovem de descarregar suas energias acumuladas.

## 3. DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL

- 3.1 Desenvolver um clima de amizade e aceitação que leve ao desenvolvimento de laços afetivos pessoais e no grupo.
- 3.2 Criar condições para desenvolver o relacionamento adequado com o outro sexo.
- 3.3 Criar condições para desenvolver a autenticidade nas relações interpessoais.
- 3.4 Proporcionar uma vida de grupo em que as potencialidades sejam desenvolvidas.
- 3.5 Criar condições para conhecer sua comunidade e ser capaz de atuar nela, sendo responsável pela sua promoção.

A vida afetiva do adolescente está intensamente influenciada pela conquista de uma personalidade e pela inserção na sociedade adulta. É nesta fase que ele se descobre totalmente, ao mesmo tempo que descobre o mundo, com a vantagem de manipulá-lo intelectualmente e materialmente. Procura igualar-se aos mais velhos, mas sente-se diferente deles pela nova vida que o agita. Quer, então, devido a seu egocentrismo, ultrapassá-los, transformando o mundo. A necessidade de afirmar sua personalidade leva a uma supervalorização do eu. O adolescente se atribui, com toda a modéstia, um papel essencial na salvação da humanidade, organizando um plano de

vida em função de tal idéia. É através desses projetos que o adolescente espera entrar na sociedade. Ele muitas vezes parece ser anti-social, entretanto isso não é verdade. Medita muito sobre a sociedade, mas o que lhe interessa é reformá-la, desprezando a sociedade real, a qual condena. Além disso, a característica desta fase é as reuniões em grupo, formando verdadeiras sociedades adolescentes. Frequentemente, em infindáveis conversas e debates, destroem o mundo, com a maior facilidade.

A atividade social está frequentemente carregada de problemas emocionais. Ao mesmo tempo que o adolescente deseja se desligar dos laços afetivos familiares e encontra-se a si próprio, estabelecendo seu lugar na sociedade, necessita do apoio de seus companheiros, pelo fato de sentirem as mesmas dificuldades. Aumenta assim sua dependência das "turmas". É problema capital para o adolescente fazer com que essas o aceitem e gostem dele. O grupo de companheiros, portanto, ajuda a consumir a independência da família, dando apoio moral a suas próprias vivências de autonomia.

Com esses objetivos queremos conseguir que o jovem seja levado a uma comunicação com pessoas de outro sexo, em clima de confiança e abertura, isto é, criando a profundidade e intimidade necessárias, verdadeira amizade fraterna, em todas as atividades em que atuam.

#### 4. DESENVOLVIMENTO ÉTICO

- 4.1 Incentivar o respeito à pessoa e à dignidade do outro.
- 4.2 Zelar pelo bem comum.
- 4.3 Criar condições para viverem seus direitos e deveres no grupo e na sociedade.
- 4.4 Assumir a responsabilidade de seus atos.
- 4.5 Levar a conhecer o seu valor como pessoa humana, o valor de suas idéias e o valor dos grupos dos quais participam.
- 4.6 Assumir a responsabilidade pelo seu próprio crescimento.
- 4.7 Levar a criticar e interpretar os valores da sociedade em que vive e criar sua própria escala de valores.

Na adolescência, com o aparecimento do pensamento formal, já se tornam possíveis os engajamentos em escalas de valores, não só pessoais, mas também do grupo em que se vive. Portanto, estimulemos os jovens a refletir e analisar os problemas sociais da comunidade a que pertencem, para que possam assumir um papel de liberdade com responsabilidade para com o grupo. São opções que deverão ser conscientes e independentes para que com isso possa se tornar um ser livre e autêntico, fazendo com que assuma seus próprios riscos e conseqüências.

EDELVIRA GOMES FERNANDES

Rio de Janeiro, 2 de março de 1973

Em, 03/03/73

EM/mp

M A T E M Á T I C A

Divisão Intermediária  
Grau 9

Trad. do Prof. Guttorm Hanssen

Programa de cinco anos  
Programa de quatro anos

Para ser usado no Grau 9, para estudantes que completaram o Currículo 1.12A e 1.12B

Introdução

Este curso destina-se aos alunos do programa de cinco anos no Grau 9 que completaram com êxito tanto os cursos anteriores desta série, isto é, Currículo 1.12A (Grau 7) e Currículo 1.12B (Grau 8). O uso para quaisquer outros alunos deve levar em conta as seções deste curso não estudadas previamente.

Unidade 1: Os Números Inteiros e os Integros  
(3 a 4 semanas)

O curso do Grau 7 proporcionou um desenvolvimento da estrutura do sistema de números inteiros e a prática com os números inteiros. O curso do Grau 8 continuou com esse desenvolvimento e introduziu os integros. Esta primeira unidade do Grau 9 destina-se a proporcionar uma evocação e uma revisão dessas duas matérias.

Excetuando-se a introdução do conceito de variável, o trabalho com os números inteiros terá principalmente o cunho de evocação. No caso dos integros, porém, espera-se que será necessária considerável prática nas operações bem como com a nova matéria de valor absoluto. Deve ser observado também que no trabalho com os integros no Grau 8, foram sempre usados os sinais elevados. O resultado é que os alunos precisarão de prática para se familiarizarem com os sinais na posição normal. Propõe-se por isso que a maior parte do tempo dedicado a essa unidade deve caber ao trabalho com os integros.

1. Os Números Inteiros

- a) O conceito da variável em frases ou expressões numéricas ou em sentenças numéricas

Solução por meio de inspeção de sentenças numéricas que envolvem igualdades e desigualdades onde as variáveis representam números inteiros  
 Grafar conjuntos de soluções

- b) O sistema de números inteiros  
 A conclusão, e as propriedades comutativas, associativas e distributivas no sistema  
 A identificação de zero e um como elementos de identidade (neutrais) respectivamente para adição e multiplicação .

## 2. Os Integros

- a) O sistema de integros  
 A propriedade dos opostos  
 Adição, subtração, multiplicação e divisão de integros  
 A conclusão e as propriedades comutativas, associativas e distributivas no sistema  
 A identidade e elementos inversos
- b) Exemplos específicos do valor absoluto dos integros, por ex:  $|-5|$  ,  $|+3|$
- c) Solução por meio de inspeção de sentenças numéricas onde as variáveis representam integros  
 Grafar conjuntos de soluções

### Unidade 2: Os Números Reais (4 semanas)

O curso do Grau 7 proporcionou uma introdução ao sistema de números fracionários, o curso do Grau 8 ampliou ligeiramente o conceito, e esta unidade o estende no sentido de estabelecer os números racionais como resultantes quandoos dois elementos envolvidos são integros .

É a seguir introduzida alguma prática na mudança de algarismos da forma  $\frac{a}{b}$  para a forma decimal e da forma decimal para a forma  $\frac{a}{b}$  para ser estabelecido um reconhecimento da correspondência de um-para-um entre os números racionais e as decimais terminais ou repetidas, e para apontar a existência de decimais não terminais, não repetidas, que representam um jôgo de números diferente, chamados irracionais .

Não se pretende iniciar aqui um estudo completo dos irracionais. Introduzem-se alguns cálculos simples com raízes quadradas mas o objetivo básico na introdução dos números irracionais é alcançar a fase em que possa ser compreendida a propriedade da correspondência de um-para-um entre os números reais e os pontos numa linha .

## 1. Os Números Racionais

- a) Definição de um número racional como sendo qualquer número que possa ser representado na forma  $\frac{a}{b}$  onde  $a$  e  $b$  são inteiros e  $b$  não é igual a zero, e onde  $\frac{a}{b}$  significa  $a$  dividido por  $b$  .
- b) Discussão das operações no conjunto de números racionais  
Transformação de simples expressões de números racionais usando-se as propriedades comutativas, associativas, distributivas e de conclusão .
- c) Prática na mudança de algarismos da forma  $\frac{a}{b}$  para a forma decimal e um desenvolvimento indutivo do fato de que essas decimais terminam ou se repetem  
Prática na mudança de decimais terminais para a forma  $\frac{a}{b}$  de maneira a indicar que essa mudança sempre é possível  
Ilustração com uns poucos casos simples do método de mudar decimais que se repetem para a forma  $\frac{a}{b}$  , de maneira a indicar que essa mudança parece ser sempre possível.
- d) Ilustração do fato de que existe um número racional entre cada par de números racionais distintos

## 2. Os Números Irracionais

- a) Menção da existência de uma espécie diferente de número que corresponde às decimais não terminais, não repetidas  
Referência a números desse tipo já encontrados , por exemplo,  $\pi$
- b) Demonstração de que os números irracionais podem ser identificados com ponto numa linha de número

### 3. Os Números Reais

- a) Identificação como união de racionais e irracionais
- b) Admissão da propriedade da correspondência de um-para-um entre os números reais e pontos numa linha de números
- c) Exemplos específicos dos valores absolutos dos números reais (só casos numéricos)
- d) Uma recapitulação dos vários sistemas de números até os reais e incluindo êstos

#### Unidade 3: Frases Numéricas do Primeiro Grau (4 a 5 semanas)

Em graus anteriores e até esta fase no Grau 9, frases numéricas envolvendo igualdades e desigualdades foram solucionadas por meio de inspeção. O primeiro objetivo desta unidade é desenvolver a solução de frases numéricas empregando as propriedades dos números. O segundo objetivo é proporcionar prática na manipulação de fórmulas, tratando-as como frases numéricas a serem solucionadas empregando-se as propriedades dos números. O terceiro objetivo é proporcionar prática no emprêgo de frases numéricas na solução de problemas, inclusive os que ocorrem na ciência e nas atividades comerciais e técnicas.

#### 1. A solução de frases numéricas

- a) Revisão da solução de frases numéricas por meio de inspeção e grafar os conjuntos de soluções numa linha de números
- b) Solução usando-se as propriedades dos números de frases numéricas que envolvem igualdades e desigualdades
- c) Prática em transformar fórmulas que ocorrem na ciência, nas medições e na aritmética comercial, utilizando as propriedades dos números

## 2. A solução de problemas

- a) Análises de problemas
- b) Soluções formalmente escritas que deverão incluir uma exposição de quaisquer limitações sobre a variável determinada

Unidade 4: Expoentes e Matérias Afins  
(3 semanas)

Os princípios gerais do Grau 7 compreendiam uma introdução aos expoentes e o curso do Grau 8 proporcionava mais alguns exercícios. No entanto, pode ser acertado presumir-se que na sua maior parte êsses exercícios terão sido limitados a casos em que os expoentes eram números naturais maiores do que 1 e as bases eram números inteiros ou números fracionários. De modo semelhante deve ser observado que o cálculo de raízes quadradas no Grau 8 se limitava na maior parte a números naturais menores e que o método de avaliação foi usado para os que não eram quadrados perfeitos. Neste resumo do Grau 9 deve ser observado que o método de Newton de determinar raízes quadradas substitui o método tradicional .

1. Ampliação dos exercícios em simplificar expressões numéricas de um ou mais termos que compreendem expoentes e incluindo casos em que as bases são números racionais e os expoentes são inteiros

Exercícios com as regras para expoentes para multiplicação e divisão quando os expoentes são inteiros

Exercícios em escrever números muito grandes e muito pequenos na forma científica (ou padronizada) e algumas aplicações de conversões para a forma científica na avaliação de produtos e quocientes

2. Definição da principal raiz quadrada de um número real (só casos numéricos)

Alguns exercícios em operações com raízes quadradas principais limitados a multiplicação, segundas potências, adição e subtração e transformações simples, tais como  $\sqrt{8} = 2\sqrt{2}$ ,  $\sqrt{12} = 2\sqrt{3}$  Usos dessas relações para encontrar várias raízes quadradas, por ex:  $\sqrt[3]{V 12}$ ,  $\sqrt[3]{18}$  a que deram valores numéricos para  $\sqrt{2}$  e  $\sqrt{3}$



3. Uso do método de Newton de determinar raízes quadradas
4. Uso de uma tabela de raízes quadradas em problemas tais como os que compreendem a afinidade de Pitágoras em triângulos de ângulos retos (Grau 8, Unidade 6), e os raios de círculos ou os lados de quadrados onde se conhecem as superfícies  
Alguns exercícios com fórmulas que compreendem raízes quadradas e potências simples

Unidade 5: Expressões polinomiais e Racionais  
(7 semanas)

Esta unidade começa com o estudo dos valores de uma expressão para vários valores da variável. Estuda-se então fatorar polinômios para uso nas operações com expressões racionais.

1. Exercícios no estabelecimento de tabelas de valores de expressões tais como  $x^2$ ,  $2a^3 - 3$ ,  $\frac{1}{z-5}$  para vários valores da variável, tais práticas devendo incluir o uso de um símbolo tal como  $E(x)$  para representar uma expressão polinomial ou racional  
Reconhecimentos de valores específicos da variável para os quais não existe nenhum valor da expressão racional  
Estudo (suplementar) dos valores da expressão para valores da variável próximos a esses valores críticos
2. Exercícios na adição, subtração, multiplicação e divisão de expressões polinomiais (compreendendo divisão longa)  
Reconhecimento de limitações necessárias no divisor
3. Um estudo dos polinômios com coeficientes racionais para determinar
  - I) Os fatores dos monômios
  - II) As raízes quadradas de um monômio  
A principal raiz quadrada de um monômio, por ex:  $\sqrt{x^2} = |x|$
  - III) Os fatores de binômios compreendendo fatores comuns (como aplicação da propriedade distributiva)
  - IV) Os quadrados de binômios
  - V) As raízes quadradas de um trinômio que é o quadrado de um binômio  
A principal raiz quadrada de um trinômio, por exemplo:  
 $\sqrt{x^2 - 4x + 4} = |x - 2|$
  - VI) Os fatores de trinômios (incluindo o uso do método de composição)
  - VII) Os fatores de uma expressão que é a diferença de dois quadrados

4. Aplicação da decomposição em fatores à multiplicação, divisão, adição e subtração de expressões racionais .

Unidade 6: Geometria e Medição  
(8 semanas)

Os resumos dos cursos dos Graus 7 e 8 proporcionam uma introdução dos conceitos e propriedades simples de algumas das figuras geométricas tais como ponto, curva, segmento de linha, raio, plano, polígono, ângulo e círculo, e algum exercício na construção com régua e compasso em combinação com essas figuras. Os princípios gerais do curso proporcionam também a descoberta de algumas relações geométricas, tais como a soma dos ângulos de um triângulo, a igualdade de ângulos num triângulo isósceles, as igualdades de ângulos alternados e correspondentes em configurações de linhas paralelas, e a afinidade de Pitágoras para os triângulos de ângulos retos. Além disso as idéias gerais desses cursos proporcionam a descoberta de que certas combinações peculiares de medidas (três lados, um lado e dois ângulos adjacentes, dois lados e o ângulo formado) são suficientes para determinar um e apenas um triângulo.

Através dos Graus 7 e 8 foi salientada a descoberta com utilização do método indutivo. O resumo do curso do Grau 8 compreende efetivamente uma proposta que une o método indutivo com o método científico, especificando etapas na maneira de encarar a descoberta (reconhecimento de uma possível relação, conjetura levando a uma hipótese, submeter à prova a hipótese, exposição de uma teoria).

Essa unidade no Grau 9 é organizada para utilizar o mesmo método indutivo na descoberta das relações geométricas mais comumente usadas, em combinação com ângulos, triângulos, quadriláteros e círculos.

A intenção é que a geometria dedutiva formal devia ser reservada para ser introduzida no Grau 10, embora tal intenção não deva excluir o uso da dedução baseada em simples bom senso nos problemas numéricos que se seguirão como aplicações dos fatos descobertos indutivamente. A seção 6 da unidade proporciona uma introdução ao conceito e o emprêgo de pares de números coordenados.

1. Uma revisão das propriedades das figuras geométricas estudadas em graus anteriores, com relêvo dado às relações de igualdade associadas a essas figuras  
 Uma revisão (do Grau 8, Unidade 6, Parte 2) das seis construções padrão de régua e compasso relacionadas com ângulos e linhas paralelas e perpendiculares  
 Exercícios com a linguagem usada na descrição de construções
2. Descoberta indutiva da relação de igualdade entre os ângulos externos de um triângulo e os dois ângulos internos e opostos  
 Problemas com números que usam essa relação
3. Descoberta indutiva das relações de superfície envolvendo triângulos e paralelogramas  
 Problemas com números que usam essas relações
4. a) Um desenvolvimento do conceito de congruência relacionado com segmentos de linha, ângulos e triângulos, salientando o uso de correspondência de um-para-um  
 b) Uma revisão das combinações peculiares de igualdades dando um (e unicamente um) triângulo em construções  
 Conjetura quanto às condições mínimas suficientes para congruência de dois triângulos  
 Submeter à prova a conjetura usando vários exemplos  
 Consideração do caso ambíguo  
 c) Exercícios que consistem em escrever correspondências de congruência de vários pares de triângulos  
 d) Um desenvolvimento indutivo de razões iguais em triângulos semelhantes  
 Exemplos com números que aplicam essas relações
5. Descoberta indutiva das seguintes relações no círculo (e o desenvolvimento dos necessários conceitos associados com as relações)
  - I) O centro de um círculo situa-se no bissetor direito de qualquer corda
  - II) A linha através do centro de um círculo e o ponto central de uma corda é perpendicular à corda

- III) A medida de um ângulo inscrito num círculo é igual à metade de um no centro situado no mesmo arco
- IV) Ângulos inscritos num círculo e que são subtendidos pelo mesmo arco são iguais em tamanho
- V) Um ângulo inscrito num semicírculo é um ângulo reto
- VI) (Suplementar) O ângulo entre um raio e uma tangente é um ângulo reto
- VII) (Suplementar) Tangentes sobre um círculo de um ponto são iguais em dimensão

Problemas de números que usam essas relações

6. a) Um desenvolvimento do conceito de pares coordenados que resultam da combinação de elementos de dois conjuntos  
Grafar pares coordenados  
Exercícios em traçado de jogos de pares coordenados que determinam várias figuras retilíneas, tais como linhas, segmentos de linhas, raios, triângulos e quadriláteros
- b) Uma revisão (do Grau 8, Unidade 5, Parte 3) do gráfico de proporção para mostrar que esses gráficos de linha são os gráficos de jogos de pares coordenados  
Grafar os jogos de pares coordenados dados por  $y = x$ ,  $y = 2x$ ,  $y = 3x$  ( $x$  e  $y$  números reais)  
(Suplementar) Uma discussão da diferença em forma de um gráfico de proporção se as unidades envolvidas no custo são, por exemplo, bolinhas de vidro (em vez de galões)
- c) Comprimento e declive do segmento de linha que une dois pontos (apenas casos peculiares)  
Problemas numéricos fáceis que envolvem declives e comprimentos de segmentos de linha

#### Unidade 7: Matemática em Desenvolvimento (Facultativo)

As primeiras seis unidades deste curso proporcionam o que pode ser definido como o curso principal de matemática para os alunos do grau 9. As matérias ali arroladas proporcionam todo o desenvolvimento necessário no preparo para a matemática de graus superiores. Todavia, nestes dias em que aumenta o interesse pela

matemática, os alunos estão encontrando grande interesse e emoção em explorar as enseadas e estreitos ao longo da corrente principal da matemática. Esta unidade cita algumas das matérias que formam essas enseadas, que alguns alunos terão grande prazer em explorar.

A idéia não é que todos os alunos numa classe possam estudar toda uma matéria, embora isso possa ocorrer. O mais provável é que uma vez tendo sido despertado o interesse alguns alunos possam ser encorajados a abrir seus próprios caminhos dentro e ao redor das estreitas entradas do saber associado a uma matéria, e talvez relatar ao professor ou à classe, ou desenvolver algum projeto surgido de suas descobertas .

Embora os manuais comuns possam conduzir o aluno ao estudo de algumas dessas matérias, não se espera que tratarão qualquer uma delas de modo exaustivo. Como introdução às técnicas da exploração em profundidade, é melhor que o estudante dependa de material de outras fontes. Hoje em dia, que proliferem livros e folhetos sobre matérias específicas na matemática adequados a diversos níveis, o professor não deverá encontrar grande dificuldade neste um problema relacionado com o encorajamento à pesquisa.

#### Algumas Matérias Possíveis para esta Unidade

1. Introdução à matemática do computador
2. Modelos tri-dimensionais
3. Tradução, reflexão e rotação de polígonos regulares
4. Experiências em probabilidade e em estatísticas
5. Aritmética modular
6. Uma introdução aos sistemas matemáticos
7. Padrões em números
8. Vectores e problemas de navegação
9. Planejamento linear
10. Matérias selecionadas da história da matemática

### M A T E M Á T I C A

Grau 9 : Programa de quatro anos

Introdução

Este curso destina-se aos alunos do Programa de Quatro Anos no Grau 9 que completaram os dois cursos anteriores desta série, isto é, o Currículo 1.12A (Grau 7) e o Currículo

1.12B (Grau 8). A utilização para quaisquer outros alunos deve levar em conta as seções destes cursos não previamente estudadas .

O objetivo deste curso é preparar alunos para as aulas de matemática subsequentes dos cursos de Quatro Anos em Artes e Ciências, Comércio e os de Ciência, Tecnologia e Profissões, e ao mesmo tempo desenvolver uma compreensão dos conceitos matemáticos básicos .

Durante todo o curso recorre-se liberalmente aos problemas práticos do comércio e da indústria. O necessário treinamento em aritmética é obtido por meio da avaliação de simples expressões algébricas para vários conjuntos de substituições e não por meio do uso de exercícios de "adestramento" .

Unidade 1: Os Números Inteiros - 0, 1, 2, 3, ...  
(2 semanas)

Os cursos do Grau 7 e 8 proporcionam um desenvolvimento da estrutura dos conjuntos de números inteiros e exercícios com operações que compreendem números inteiros. Esta primeira unidade do Grau 9 destina-se a proporcionar uma evocação e uma revisão desta matéria .

1. Revisão das propriedades do sistema de números inteiros
  - Revisão dos termos associados com as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão
  - Exercícios em adição, subtração, multiplicação e divisão realizados por meio da avaliação das expressões algébricas de primeiro grau, por exemplo:  $2x + 3y$ ,  $3xy$ ,  $4(x+y)$ ,  $3(2x + 5y)$ ,  $\frac{3x+y}{2xy}$ , onde o conjunto de substituição é o de números inteiros
  - Uso das propriedades comutativas, associativas e distributivas como auxiliares na computação
  - Avaliação de produtos e quocientes e uso na verificação dos resultados
2. Revisão e utilização de expoentes de números inteiros maiores do que um
  - Avaliação de expressões algébricas compreendendo potências, por exemplo:  $x^2$ ,  $3x^2$ ,  $(2x)^2$ ,  $4x^2 + 3y^2$ ,  $x^2 + 12x + 20$ , onde o conjunto de substituição é o de números inteiros
3. Solução por meio de inspeção de frases numéricas que compreendem igualdades e desigualdades, onde o conjunto de substituição é o de números inteiros
  - Gráficos de conjuntos de soluções

4. Tradução de problemas apresentados em frases numéricas  
Solução de problemas que compreendem frases numéricas restritas a números inteiros

Unidade 2: Os Integros  
(3 semanas)

No trabalho com os integros no Grau 8, foram sempre usados sinais elevados; neste curso serão introduzidos e usados si nais na posição normal .

1. Revisão das propriedades do sistema de integros introduzindo a forma comum com respeito aos sinais
2. Avaliação de expressões algébricas tais como  $5x$ ,  $3x^2$ ,  $4x^3$ ,  $3x - 5y$ ,  $4x^2 - 3x + 2$ ,  $2x(3x^2 + 6x)$  onde o conjunto de substituição é o de integros
3. Solução por meio de inspeção de frases numéricas (abrangendo igualdades e desigualdades) onde o conjunto de substituição é o de integros  
Gráficos de conjuntos de soluções
4. Problemas solucionados por meio do emprego de frases numéricas onde as soluções podem ser integros

Unidade 3: O Conjunto de Números Racionais  
(3 semanas)

1. Definição de um número racional como qualquer número que pode ser expresso na forma  $\frac{a}{b}$ , onde  $a$  e  $b$  são integros e  $b$  não é igual a zero, e onde  $\frac{a}{b}$  significa  $a$  dividido por  $b$   
Discussão das operações no conjunto de números racionais  
Transformação de simples expressões de números racionais, utilizando as propriedades comutativas, associativas, distributivas e de conclusão  
Exercícios na mudança de algarismos da forma  $\frac{a}{b}$  para forma decimal e um desenvolvimento indutivo do fato de que estas decimais terminam ou se repetem  
Exercícios na mudança de decimais terminais para a forma  $\frac{a}{b}$  de maneira a indicar que essa mudança sempre é possível  
Ilustração do fato de haver um número racional entre cada par de números racionais distintos

Simplificação de frações complexas por meio da utilização da multiplicação por  $\frac{x}{x}$ , onde  $x$  é um múltiplo comum dos denominadores envolvidos

2. Avaliação de expressões algébricas em que o conjunto de substituição é o de números racionais em forma fracionária ou forma decimal, por exemplo:

$$3x - 5y, 2xy, \frac{x}{y}, \frac{3x}{5y} + \frac{2x}{3y}, 4x^2 - 3y^2$$

3. Revisão da forma ampliada, por exemplo: 4356,327 escrito como  $4x10^3 + 3x10^2 + 5x10 + 6x1$

$$+ 3x\frac{1}{10} + 2x\frac{1}{10^2} + 7x\frac{1}{10^3}$$

Utilização da idéia dos integros e o padrão do valor decrescente dos expoentes para estabelecer a forma equivalente

$$4x10^3 + 3x10^2 + 5x10^1 + 6x10^0 +$$

$$3x10^{-1} + 2x10^{-2} + 7x10^{-3}$$

determinação intuitiva de uma significação para cada  $10^1$ ,  $10^0$ ,  $10^{-1}$ ,  $10^{-2}$ ,  $10^{-3}$  destas duas formas equivalentes

Experiência prévia com forma científica (padrão) estendida a números inferiores à unidade

Estimativa de produtos e quocientes de números em forma padrão

#### Unidade 4: Raízes Quadradas

(2 semanas)

1. Revisão de raízes quadradas de números inteiros por meio de estimativa e de decomposição em fatores  
Raízes quadradas de números inteiros pelo método de Newton
2. Raízes quadradas de números em forma fracionária em que tanto o numerador como o denominador são quadrados de números inteiros
3. Raízes quadradas de números em forma decimal utilizando o método de Newton
4. Utilização da tabela de raízes quadradas em problemas que abrangem raízes quadradas, por exemplo: os lados de quadrados em que se conhecem as superfícies, os lados de triângulos retos
5. Referência à existência dos números irracionais



5. Recapitulação dos sistemas de números através dos números inteiros, dos inteiros e dos racionais, para mostrar
  - a) limitações de conclusão de cada sistema
  - b) tipos de equações que podem ser solucionadas

Unidade 5: Equações, Fórmulas e Problemas  
(7 semanas)

1. Revisão da solução de equações e inequações por meio de inspeção  
Gráficos de conjuntos de soluções  
Desenvolvimento do método formal de solucionar equações, utilizando as propriedades dos números e as propriedades da relação de igualdade  
Exercícios na solução de equações
2. Solução de problemas mediante utilização de frases numéricas ampliadas para ilustrar as etapas formais numa solução escrita
3. Exercícios no uso de fórmulas e na solução de problemas dos seguintes tipos :
  - I) juros simples e compostos e compras a prestações
  - II) seguros e taxas
  - III) razão, por ex: vantagens mecânicas, misturas, associações

Unidade 6: Expressões polinomiais  
(4 semanas)

A intenção é que esta unidade proporcionará ao aluno o conhecimento da algebra dos polinômios. A multiplicação e a decomposição em fatores dos polinômios devem ser abordadas como uma aplicação da propriedade distributiva. Os exemplos da decomposição em fatores devem ser simples .

1. Adição e subtração de polinômios
2. Determinação das regras expoentes para multiplicação e divisão quando os expoentes são inteiros positivos
3. Produto de um polinômio e de um monômio como aplicação da propriedade distributiva e reconhecimento do uso disso em computação, por ex :  $3x43 = 3x40 + 3x3$

Fatores de binômios que abrangem fatores comuns

4. Produto de dois binômios e o quadrado de um binômio, e aplicações à computação, por ex :

$$43 \times 27 = (40+3) (20+7) \text{ e } (24)^2 = (20+4)^2$$

Fatores de trinômios em que o coeficiente do termo de segundo grau é 1

5. Produto da soma e diferença de dois números e sua aplicação à computação, por ex :

$$97 \times 103 = (100 - 3) (100 + 3)$$

Fatores da diferença de dois quadrados

#### Unidade 7: Medição

(2 a 3 semanas)

Os itens nesta unidade não precisam ser ensinados como matéria separada. Alguns ou todos êles poderão ser integrados com as Unidades 5 e 8. Devia ser dado destaque ao desenho de figuras tridimensionais .

1. Revisão do estudo de prismas e cilindros
2. Uso da relação de Pitágoras para encontrar :
  - a) a diagonal de um sólido retangular
  - b) a altura oblíqua de uma pirâmide retangular e de um cone
3. Volumes e superfícies associados a pirâmides, cones e esferas

#### Unidade 8: Geometria e Aplicação

(3 a 4 semanas)

1. Referência às seis construções padrão de régua e compasso (devem ser exigidas descrições orais razoavelmente precisas)  
 Uso destas construções para construir :
  - a) um hexágono regular
  - b) ângulos de  $60^\circ$  e  $45^\circ$  e construções de vários ângulos inferiores a  $180^\circ$  que são múltiplos de  $15^\circ$  e  $22.1/2^\circ$
  - c) uma perpendicular na extremidade de um segmento de linha sem distender o segmento de linha

2. Uma revisão das propriedades das figuras geométricas estudadas em graus anteriores, com relevo dado às relações de igualdade com essas figuras
3. Um desenvolvimento indutivo de razões iguais em triângulos semelhantes  
Problemas sobre razão em triângulos semelhantes, por ex: altura de sombras, gradientes de rodovias
4. Um estudo indutivo do círculo para descobrir as propriedades mais importantes associadas ao círculo, por ex: ângulos inscritos, ângulo inscrito num semicírculo, centro no bissetor direito de uma corda, tangentes  
Problemas de construção, tais como encontrar o centro de um disco circular, desenhar um triângulo reto quando se conhecem o comprimento da hipotenusa e um dos lados

Unidade 9: Grafia bi-dimensional  
(3 semanas)

O objetivo desta unidade é descobrir a forma dos gráficos e aplicá-los a problemas práticos, em vez de estudar as propriedades dos gráficos .

1. Conjuntos de pares coordenados e de seus gráficos
2. Gráficos de conjuntos de pares coordenados determinados por equações da forma  $y = ax$ ,  $y = ax + b$ ,  $y = ax^2$  e  $y = \frac{a}{x}$  para valores integrais peculiares de a e b
3. Gráficos determinados por fórmulas lineares e quadradas
4. Problemas solucionados mediante o uso de gráficos, por ex: distância - proporção, distância - tempo, proporção - tempo, custo - número de artigos .

PLAN NACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO Y LA EXPANSIÓN DE LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

BASES GENERALES

1. La demanda actual de educación primaria

1. El cálculo para 1958-1959. Como no podíamos basar nuestro estudio en los datos del Séptimo Censo General de Población, porque tienen nueve años de atraso, y como los nuevos datos sólo se captarán a mediados de 1960, y acabarán de elaborarse en 1961, hubimos de solicitar a la Dirección General de Estadística, cuyo representante forma parte de la Comisión, que hiciera un cálculo de la población probable de 6 a 14 años al 1º de enero de 1959. Dicho cálculo arrojó la cantidad de 7.633,455 niños en edad escolar primaria obligatoria.

2. El deficiente escolar aparente. Simultáneamente, pedimos al Departamento de Estadística Escolar de la SEP que hiciera una recolección urgente de los datos sobre la matrícula inicial de las escuelas primarias que funcionan conforme al calendario tipo A, cuyos cursos apenas estaban comenzando al instalarse la Comisión. Al sumarse estos informes con los que ya se habían recibido de las escuelas primarias correspondientes al calendario tipo B, resultó la cifra de 4.436,561 niños inscritos inicialmente en el año escolar 1958-59. Al comparar esta suma con los 7.633,455 niños de 6 a 14 años ya mencionados, se registró un deficiente escolar aparente de 3.196,894 niños que no se inscribieron en las escuelas primarias, y que representan el 42% de la población en edad escolar primaria obligatoria.

3. Tendencia histórica del deficiente escolar aparente. Si se observa el esfuerzo que el país viene haciendo para procurar resolver de manera progresiva este problema nacional, se comprueba el alto grado en que se ha tratado de cumplir con uno de los principales postulados de la Revolución Mexicana: la democratización de la cultura. Hace medio siglo, sólo el 24%, la cuarta parte de la población en edad escolar primaria obligatoria, recibía la

primera enseñanza. Hoy la proporción de los que van a la escuela ha aumentado a más del doble: del 24% al 58%.

4. Defectos del método tradicional. La comparación entre el número de alumnos inscritos en las escuelas primarias y la población de 6 a 14 años es la fórmula que se viene usando tradicionalmente en México para medir hasta qué punto recibe satisfacción la necesidad social de proporcionar primera enseñanza a los niños que están en edad de recibirla. Pero este procedimiento es completamente erróneo, como quedó demostrado en el Informe Preliminar Sobre la Situación Social del Mundo, publicado en 1952 por el Departamento de Asuntos Sociales de la ONU, donde se explica que es el producto de una confusión entre la duración de la educación primaria y la extensión del plazo que la ley otorga para cursarla.

5. Duración de la educación primaria y plazo legal para cursarla. En muchos de los países donde la educación primaria es obligatoria, el plazo que la ley otorga para iniciarla, cursarla y concluirla es mayor que la duración de la primera enseñanza. Se trata de una medida prudente que los legisladores han adoptado en previsión de que muchos niños comiencen su aprendizaje después de la edad inicial o de que tengan que repetir alguno o algunos de los grados escolares. Este es el caso de México, donde la educación primaria dura 6 años y la ley concede 3 más (o sean 9) para cursarla completa, a fin de hacer posible que los niños cumplan esta obligación, aunque retrasen su ingreso a la escuela hasta los 7, los 8 o los 9 años de edad, o aunque repitan alguno o algunos de los grados escolares hasta un total de 3 veces. Son, pues, dos cosas muy diferentes la duración de la educación primaria y la amplitud del plazo legal en que debe cursarse.

6. La fórmula de la ONU. Del hecho de que los niños cuenten en nuestro país con un plazo de 9 años para recorrer los 6 grados de la educación primaria, no se puede inferir, en buena lógica, que todos los niños de 6 a 14 años de edad deben estar inscritos en las escuelas primarias, y que sólo cuando esto ocurra pueda considerarse íntegramente resuelto el problema de la primera enseñanza en México. Semejante criterio sólo se puede sostener si se está dispuesto a admitir el absurdo de que todos los ni

- 3 -

ños en edad de recibir la educación primaria, que sólo dura 6 años, están obligados a cursarla en 9, o lo que es igual, a repetir los cursos hasta un total de 3 veces. Para evitar tamañas equivocaciones, el Departamento de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas propuso, desde hace siete años, en su Informe Preliminar Sobre la Situación Social del Mundo, publicado en 1956, una fórmula de aplicación internacional para medir el grado en que, en cada país, el sistema de educación primaria satisface la demanda de primera enseñanza. De acuerdo con esta fórmula, se puede considerar íntegramente satisfecha esa necesidad social, cuando el número de alumnos inscritos represente el 60% o más de la población de 5 a 14 años de edad.

7. Aplicación de la fórmula a México. Si se aplica esta fórmula a México, se observa que la inscripción inicial de alumnos en las escuelas primarias asciende en el presente año escolar 1958-59 a 4.436,561 niños, de los cuales hay que deducir alrededor de un 2.2%, o sean 97,604, que son mayores de 14 años de edad. Los 4.338,957 alumnos restantes representan el 50% de la población de 5 a 15 años, que montaba, al 1º de enero de 1959, a 8.635,727 niños, según datos proporcionados por la Dirección General de Estadística. En consecuencia, faltaría aún un 10% para que pudiera considerarse íntegramente satisfecha la necesidad de educación primaria. Este 10% equivale a 864,000 niños, que es la cantidad en que, según tal criterio, puede evaluarse la población infantil que debía concurrir a la escuela primaria y que, sin embargo, no asiste a ella. Este deficiente es, como se verá más adelante, bastante inferior al que realmente existe.

8. Necesidad y demanda en los países industrializados. La fórmula de la ONU es adecuada para medir las necesidades de educación primaria en los países más desarrollados. Pero no es aplicable, sin ciertas correcciones, en las naciones que se encuentran aún en el tránsito hacia la era industrial. En los pueblos que ya están plenamente industrializados, el nivel medio de vida de la población es lo bastante alto como para que la casi totalidad de los niños pueda ingresar a la escuela primaria en cuanto llega al límite mínimo o de la edad escolar y como para que pueda ir ascendiendo por este tramo básico de la escala educativa, sin tener que aban

- 4 -

donar los estudios antes de concluirlos. En una palabra, cabe decir que casi todos los que necesitan educación primaria, la demandan. Esto es, quieren y pueden cursarla.

9. Necesidad y demanda en los países menos desarrollados. Al contrario, en los países poco desarrollados existe una gran diferencia entre la necesidad de educarse, que es la misma en todos los niños, y la posibilidad y la voluntad de hacerlo. Con objeto de distinguir estos conceptos, la Comisión acordó designar como demanda el hecho de poder y querer recibir a título gratuito la educación primaria. Lo que en estas naciones produce una diferencia tan grande entre la necesidad y la demanda, es un fenómeno que se registra, sin excepción, en todos los países, aun en los más desarrollados, pero que opera con suma intensidad en México. Nos referimos a la deserción escolar, esto es, al hecho de que los alumnos abandonen las aulas, de un modo temporal o definitivo, antes de concluir sus estudios. Otra característica adversa, perceptible también entre nosotros, obedece a la circunstancia de que muchos niños no acuden a inscribirse en las escuelas.

10. El fenómeno de la deserción escolar. A través de la deserción escolar, la pirámide que forman los distintos niveles de ingresos familiares en el país proyecta su sombra sobre el sistema educativo nacional y lo conforma a su imagen y semejanza, dándole también una estructura piramidal, compuesta por los grados escolares de que consta la escala educativa, como ya se expuso. Esta situación se hace sentir desde el momento mismo en que se abren los cursos y va arrojando de las aulas, grado por grado, a la mayor parte de la población escolar. Según anotamos antes, en los 16 grados escolares que comprende la escala educativa total, la deserción afecta a 999 alumnos de cada 1,000. Pero en el primer tramo, el que constituye la educación primaria, origina que no concluya la primera enseñanza el 85% de los que la inician.

11. La regularidad de la deserción escolar. La Comisión estudió el fenómeno de la deserción escolar en las treinta generaciones de alumnos que cursaron sucesivamente la educación primaria entre los años 1925 y 1959. Así pudo comprobar que dicho

- 5 -

fenómeno exhibe una regularidad manifiesta. Merma siempre, en proporciones muy semejantes, entre cada grado escolar y el inmediato superior, el número de alumnos que integra cada generación, aunque su intensidad ha venido decreciendo sin interrupción, año con año, sólo que, por desgracia, en una proporción bastante pequeña: un 1%. (Vide anexos páginas 6 e 7).



EVOLUCION HISTORICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA DE EDUCACION  
 PRIMARIA URBANA Y RURAL DE MEXICO A TRAVES DE LAS TREINTA  
 GENERACIONES QUE ESTUDIARON DE 1925 a 1959

GENERACIONES DE ALUMNOS

Grados Escolares	(1) 1925- 1930	(2) 1926- 1931	(3) 1927- 1932	(4) 1928- 1933	(5) 1929- 1934	(6) 1930- 1935	(7) 1931- 1936	(8) 1932- 1937	(9) 1933- 1938	(10) 1934- 1939	(11) 1935- 1940
I	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
II	49.8	47.5	42.5	42.9	43.3	43.7	44.1	45.5	47.7	43.9	43.0
III	27.0	24.4	24.5	24.6	24.8	24.9	24.9	25.1	25.5	26.0	24.5
IV	16.5	16.8	17.0	17.3	17.6	17.8	18.1	18.3	14.9	14.7	15.1
V	5.8	6.1	6.4	6.7	7.0	7.3	7.6	7.9	8.2	8.7	8.4
VI	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0	6.5	7.0	7.5	7.1	6.2	6.9
Terminaron	3.8	4.0	4.2	4.4	4.6	4.8	5.0	5.2	5.3	4.7	5.3

EVOLUCION HISTORICA DE LA DESECCION ESCOLAR EN EL SISTEMA DE EDUCACION PRIMARIA URBANA Y RURAL DE MEXICO A TRAVES DE LAS TREINTA GENERACIONES QUE ESTUDIARON DE 1925 a 1959

GENERACIONES DE ALUMNOS

Grados Escolares	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
	1936-1941	1937-1942	1938-1943	1939-1944	1940-1945	1941-1946	1942-1947	1943-1948	1944-1949	1945-1950	1946-1951
I	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
II	43.8	44.7	45.7	46.7	47.6	48.6	47.5	45.3	45.5	41.6	44.2
III	25.4	26.4	27.4	23.3	29.3	30.2	30.2	28.9	30.0	28.2	28.8
IV	15.6	16.1	16.6	17.1	17.6	18.1	18.1	17.8	19.3	17.5	17.8
V	9.4	10.0	10.6	11.3	11.9	12.5	12.1	12.6	13.2	12.0	12.6
VI	7.4	8.0	8.5	9.1	9.7	10.2	10.2	10.2	10.6	10.0	10.8
Terminaron	5.8	6.3	6.8	7.3	7.8	8.4	8.4	8.4	8.8	8.3	9.0

  

Grados Escolares	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	Variación	
	1947-1952	1948-1953	1949-1954	1950-1955	1951-1956	1952-1957	1953-1958	1954-1959	Total	Media Anual
I	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	.....	.....
II	48.8	48.1	49.4	49.6	49.7	49.3	52.4	47.8	- 2.0	- 0.08
III	30.4	32.6	34.3	34.4	34.9	34.0	37.8	38.3	11.3	0.38
IV	19.3	21.4	22.2	23.2	24.3	22.3	26.3	26.5	10.0	0.33
V	14.1	15.5	16.5	17.5	18.6	17.7	19.9	20.3	14.5	0.48
VI	11.9	13.1	14.4	15.3	15.9	15.0	16.7	17.1	13.1	0.44
Terminaron	10.0	11.8	12.2	12.8	13.5	13.9	14.1	14.6	10.8	0.36

12. La deserción escolar en el sistema urbano. En el cuadro sobre la evolución histórica de la deserción escolar en el sistema de educación primaria urbana y rural de México, se exponen los resultados de ese estudio, de los que basta, para dar una idea del fenómeno, consignar los datos relativos a sólo dos generaciones de alumnos del sistema escolar urbano, la segunda de las cuales inició su educación primaria en el mismo año en que la primera le puso término:

Grados escolares	Generaciones de alumnos		Por ciento respecto al 1er. grado	
	1946-1951	1951-1956	1946-1951	1951-1956
I .....	512,633	587,622	100	100
II .....	322,039	386,336	63	64
III .....	264,029	325,505	52	55
IV .....	203,334	279,565	40	48
V .....	158,375	236,555	31	41
VI .....	138,488	206,554	27	31
Terminaron	115,696	175,703	23	30

Por cada 100 niños que iniciaron la educación primaria en 1946, se inscribieron en los grados siguientes: 63 en el II, 51 en el III, 40 en el IV, 31 en el V, 27 en el VI, y sólo terminaron sus estudios 23 en el año 1951. En este mismo año ingresó al primer grado de la escuela primaria la segunda generación de alumnos, de los que, por cada 100, se inscribieron en los grados siguientes: 64 en el II, 55 en el III, 48 en el IV, 41 en el V, 31 en el VI, y únicamente terminaron 30. En resumen, la deserción se elevó en total al 77% de los alumnos de la generación 1946-51 y al 70% en la generación 1951-56. Es manifiesto que entre ambas generaciones disminuyó la intensidad del fenómeno, pero también resulta bien

claro que todavía asume proporciones verdaderamente deplorables.

13. La deserción escolar en el campo. La deserción en el medio rural es, a primera vista, mucho más desalentadora. Sirvan de ejemplo - y de punto de comparación con la deserción en las escuelas urbanas - las cifras de la generación 1951-1956:

I	II	III	IV	V	VI	Aprobaron el 6º. grado
828,551	327,471	169,119	64,773	26,986	19,241	15,498

de lo que se deduce que de cada 100 alumnos que se inscribieron / en 1951, sólo 2 terminaron sus estudios en 1956. Sin embargo, el examen atento del fenómeno pone de manifiesto dos características del actual sistema escolar rural que deforman la perspectiva y / hacen aparecer la intensidad de ese fenómeno mayor de lo que es en la realidad. El gran número de niños atendidos en el campo por un solo maestro, en el 1º., 2º. y 3er. grados, confunde al observador en la interpretación de las cifras de la inscripción. Además, según datos recientes, el 81% de las escuelas primarias rurales carecía, en 1957, de los tres grados superiores, lo que explica la enorme deserción que se observa al finalizar el tercer / grado, lo mismo que la acumulación de alumnos en los grados inferiores, sobre todo en el primero. Según un estudio hecho por la Secretaría General de la Comisión, de los 813,053 niños pertenecientes a la generación de alumnos 1951-56, que desertaron en total de las escuelas primarias rurales, a lo largo de los seis grados, 416,392, el 50%, podía atribuirse al carácter incompleto de la gran mayoría de esos planteles.

En el sistema urbano, los datos referentes a la inscripción se asientan en condiciones que ofrecen mayor garantía a quien analiza las estadísticas. Y, por otra parte, no es apreciable la deserción por falta de maestros para los grados superiores. La medida de la deserción escolar y el progreso del mejoramiento en la inscripción se deducen mejor del estudio del funcionamiento del sistema urbano que del estudio del funcionamiento del sistema rural. De ahí que la Comisión haya tenido que basarse principalmente en aquél para muchos de los cálculos que fundamentan el Plan.

14. Las consecuencias de la deserción. Si cada grupo de 100 niños que se inscribe en el primer grado escolar hiciera completa su educación primaria, sin abandonar para nada las aulas, ni repetir un solo grado, ocuparía 600 lugares y demandaría la atención de los maestros correspondientes durante seis años. Pero a causa de la deserción escolar, de hecho sólo ocupa, en el sistema urbano, durante esos seis años, 338 lugares, y eso permite emplear los 262 restantes para inscribir a otros tantos niños que demandan ingresar por primera vez a la escuela.

Como se desprende del párrafo anterior (y para calcular los lugares disponibles en el curso de 6 años) la medida de la deserción escolar en el sistema urbano es de un 44%, que es lo que representan los 262 lugares restantes respecto de los 600 ya mencionados. Esa deserción se efectúa de la inscripción de un grado a la del inmediato superior. Pero existe otra, que se lleva a cabo por el abandono de las aulas durante el curso. La miden las estadísticas al asentar el número de bajas que ocurren en cada año escolar: consistentemente el 12%.

15. La repetición de cursos. Muchos alumnos emplean dos o tres años en cursar uno solo de los seis grados de la primaria. En esta forma ocupan, dos o tres veces, sitios que hubieran podido aprovecharse para otros niños. Estos repetidores constituyen una sobrecarga evidente para el sistema. Un estudio ya antiguo, hecho en 1921 por don Gregorio Torres Quintero sobre el retardo escolar, nos indicó que era indispensable investigar el fenómeno de la repetición. En aquella época, dicho educador encontró que entre 11,121 alumnos inscritos en las escuelas primarias municipales del Distrito Federal, el 18% estaba repitiendo el grado que cursaba. La Dirección General de Enseñanza Primaria en el Distrito Federal y el Departamento de Estadística Escolar de la SEP realizaron una encuesta en los últimos días del mes de septiembre del presente año, abarcando deliberadamente zonas muy diversas en cuanto a la estructura económica y social de la población. La encuesta comprendió a 30,025 niños inscritos en escuelas del Distrito Federal, de los que 6,012 manifestaron que estaban repi-

tiendo los cursos, o sea el 20%. No es extraño que la proporción de repetidores apareciera más baja hace cuatro decenios que ahora, porque el maestro Torres Quintero limitó su encuesta a escuelas a las que asistía la parte de la población en edad escolar primaria que gozaba de un más alto nivel de vida. Por otra parte, la Comisión estudió las cifras que pueden ser útiles para medir el fenómeno en la totalidad del sistema urbano de la República, y encontró, entre las últimas estadísticas publicadas en el Anuario Estadístico 1957, los resultados siguientes:

MOVIMIENTO Y APROVECHAMIENTO	NUMERO DE ALUMNOS			POR CIENTO RESPECTO DE LA INSCRIPCION		
	1954	1955	1956	1954	1955	1956
INSCRIPCION .....	2.133,613	2.295,576	2.411,732	100	100	100
Aprobados .....	1.531,670	1.653,546	1.748,835	72	72	73
Reprobados .....	259,649	285,051	297,480	12	12	12
No presentados .....	87,795	88,930	88,960	4	4	4
Bajas .....	254,499	268,047	276,457	12	12	11
Existencias a fin de año..	1.879,114	2.027,529	2.135,275	88	88	88
Asistencias medias .....	1.751,460	1.890,106	1.998,911	82	82	83

En virtud de que cada año aprueba, en promedio, el 72% de los alumnos inscritos, cabe inferir que la proporción de los desertores y de los repetidores, no puede ser mayor del 28%. Una porción, que se calcula en 16%, repite los cursos, aunque no sea forzosamente en el siguiente año, en tanto que el 12% restante abandona las aulas, temporal o definitivamente.

16. Consecuencias de la sobrecarga. De los 4.436,561 lugares que inicialmente ocuparon los niños inscritos en este año, cuando menos 798,580 fueron ocupados por los repetidores y, en consecuencia, no pudieron utilizarse para matricular a nuevos alumnos.

Por tanto, la repetición de cursos reduce la capacidad de nuestro sistema a un máximo de 3.637,981 lugares disponibles para niños de nueva inscripción y para los promovidos a los grados superiores. Hecho este ajuste, podrá apreciarse cuál es el procedimiento, que probablemente debiera seguirse en la aplicación de la fórmula de la ONU a los países de un desarrollo económico semejante al nuestro. Si de los 5.184,000 lugares que señala la fórmula restamos los 3.637,980 efectivos de que - como máximo - dispone nuestro sistema, una vez descontados los sitios que ocupan los repetidores, obtendremos la medida mínima de nuestra carencia: 1.546,000 lugares.

17. Consecuencias del régimen de carencia. La falta de sitios para satisfacer a toda la demanda de educación primaria produce una presión especial sobre la inscripción al primer grado. Sólo una pequeña parte de esa demanda se dirige a la inscripción en el cuarto grado, por la falta - en el medio rural - de escuelas primarias completas. Por otra parte, la creciente instalación anual de los grupos de primer grado se ve favorecida por los maestros y las aulas que la deserción escolar deja desocupadas en los grados superiores de la enseñanza. Es perfectamente / explicable y hasta obligado que esos lugares se usen para el grado inicial. El resultado es que la inscripción al primer grado / ha venido creciendo en forma que no guarda proporción con la de los otros. El régimen de carencia en que ha vivido nuestro sistema se comprueba al considerar que la población de seis años, calculada para el año de 1959, es de 1.026,00 niños. Agregando a / esa cifra el número de lugares para repetidores, la inscripción al primer grado no debería exceder de 1.250,000 a 1.300,000. Sin embargo, la inicial del presente año fue de 1.920,587 niños, a los que hay que añadir los admitidos con posterioridad y que seguramente harán subir la inscripción final a más de 2.000,000 de niños. En el sexto grado sólo se inscribieron 201,865: el 10.5%. Esta base enorme en contraste con una cúspide tan menguada es reveladora del régimen de carencia y de la intensidad de la deserción escolar.

18. Características del sistema escolar actual. La anomalía de nuestro sistema nacional de enseñanza primaria se revela en el cuadro siguiente, cuyos datos corresponden a la inscripción inicial de alumnos en el año escolar 1958-59.

Grados escolares	Alumnos inscritos	Por ciento respecto a la inscripción	
		Total	Del 1er. grado
VI .....	201,365	4.55	10.51
V .....	265,306	5.98	13.81
IV .....	389,530	8.78	20.28
III .....	661,047	14.90	34.42
II .....	998,226	22.50	52.00
I .....	1.920,587	43.49	100.00
	<u>4.436,561</u>	<u>100.00</u>	

Se observan, en tal gradación, dos características indudables: carencia y despoblación. La carencia acumulada ejerce una presión anormal sobre el primer grado, y la deserción va amenguando el caudal de alumnos en los demás.

19. Composición de la actual población en edad escolar. Se ha dicho ya que la población en edad escolar legal era, el 1º. de enero de 1959, de 7.633,155 niños. De éstos se encuentran en las escuelas 4.436,561, o sea que alrededor de 3.200,000 niños están fuera de las aulas. La más elemental reflexión conduce a considerar que entre esos 3.200,000 están los que han terminado su enseñanza primaria sin haber cumplido todavía los 15 años de edad; los que han cursado uno o más grados escolares y han abandonado sus estudios, y los que no han tenido oportunidad de iniciar



la primera enseñanza.

La estadística escolar señala que en 1958 terminaron su enseñanza primaria 208,352 niños; 203, 129 en 1957 y 191,201 en 1956. Según la tabla de distribución por grados escolares y por edades de los alumnos, elaborada con los datos recogidos por la Encuesta Sobre la Demanda de Educación Primaria, es de considerarse que el 38.3% de los egresados en 1958 había cumplido 15 años al principio de 1959, y que el 66.3% de los egresados en 1957 y el 92.8% de los egresados en 1956 estaban en las mismas condiciones. Por tanto, cabe afirmar que, al principiar el presente ejercicio, cerca de 211,00 niños, comprendidos todavía dentro de la edad legal escolar, poseían ya su certificado de primera enseñanza.

Por otra parte, el número de los alumnos que al / principiar 1959 eran menores de 15 años y que habían desertado de las aulas, puede calcularse como sigue: la inscripción en el año 1958 fue de 4.053,155 niños; de ellos deben deducirse, por una parte, 208,352 que aprobaron el 6º. grado y, por la otra, 388,400 niños; el 25% del total de los inscritos en el primer grado, que lo estaban repitiendo. El resto, 3.456,495 niños, debieron inscribirse, en 1959, desde el 2º. hasta el 6º. grado; pero sólo se matricularon 2.515,974. Por tanto, 941,517 abandonaron las aulas. De éstos, el 9% ya había rebasado, al iniciarse 1959, el límite superior de la edad legal escolar. En consecuencia, al principiar 1959 había, procedentes de la deserción habida en 1958, 855,870 niños de 6 a 14 años. Un cálculo similar para los seis años anteriores, aplicando los correspondientes porcentajes de educación - cada vez mayores - permite formarse idea total de la deserción.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que el porcentaje de distribución de las edades para los distintos grados / escolares puede no ser el mismo que para los desertores. Sin embargo, por mucho que se atemperen las cifras, y a falta de datos precisos y directos, parece conservadora la cantidad de alrededor de 2.000,000 de desertores, que al principio de 1959 estaban comprendidos dentro de los límites de la edad escolar legal. Así, en cifras aproximadas, la Comisión arribó a la siguiente composi-

ción de la población en edad escolar al iniciarse 1959:

Inscritos inicialmente en las escuelas primarias.	4.437,000
Menos 100,000 niños mayores de 15 años .....	4.337,000
Menores de 15 años que ya habían concluido la educación primaria .....	211,000
Desertores .....	2.000,000
Probablemente nunca inscritos .....	1.086,000
	<hr/>
Población total de 6 a 14 años .....	7.634,000

Sin embargo, la Comisión consideró que estos cálculos, basados en deducciones e hipótesis, no permitían asegurar una cifra fidedigna para cuantificar la demanda no satisfecha. En tal virtud, solicitó de la Dirección General de Estadística que, en coordinación con la SEP, realizara, sobre la demanda de educación primaria en el país, un muestro que pudiera proporcionar una visión directa del fenómeno.

20. Cuantificación de la demanda actual insatisfecha. El muestreo (anexo No. 2) da un total de 3.098,016 niños que no reciben educación. Estos pueden clasificarse en dos grandes grupos: el de los que nunca han sido inscritos y el de los que, habiendo sido, dejaron de asistir y se dieron de baja.

I. Niños de 6 a 14 años que no asisten por haberse dado de baja:

1. Niños de 6 a 14 años que no asisten por falta de profesores o por hablar otra lengua..	283,194
2. Niños de 6 a 14 años que no asisten por problemas económicos .....	366,881
3. Niños de 6 a 14 años que no asisten por falta de interés o de estímulo familiar .....	72,182
4. Niños de 6 a 14 años que no asisten por enfermedad .....	60,342
5. Niños que no asisten por tener 6 años .....	884
6. Niños de 6 a 14 años que no asisten por otras causas .....	12,552
7. Niños de hasta 14 años que terminaron su escuela primaria y que no se han inscrito en postprimaria .....	42,595
Suma .....	<hr/> 838,630

II. Niños de 6 a 14 años nunca inscritos:

1.	Niños de 6 a 14 años no inscritos por falta de escuelas, de profesores, o por hablar otra lengua .....	1.061,027
2.	Niños de 6 a 14 años no inscritos por problemas económicos .....	591,325
3.	Niños de 6 a 14 años no inscritos por falta de interés o de estímulo familiar ....	199,361
4.	Niños de 6 a 14 años no inscritos por enfermedad .....	113,843
5.	Niños no inscritos por tener 6 años .....	266,083
6.	Niños de 6 a 14 años no inscritos por otras causas .....	27,747
	Suma .....	<u>2.259,386</u>

La Comisión ha tenido que ser muy cuidadosa en el manejo de algunas de estas cifras, porque - a causa de las condiciones en que se hizo el trabajo de campo necesario para el muestreo - sus resultados discrepan en ciertos aspectos de los que las estadísticas escolares contienen, como por ejemplo, en el caso de los niños que terminaron la enseñanza primaria antes de cumplir 15 años.

Del segundo agrupamiento hay que rebajar a los niños de 6 años que no habían ingresado a la escuela o que habían desertado, porque todavía no habían llegado a la edad de iniciar la educación primaria o porque así lo creían sus padres. La situación es explicable, porque habiéndose realizado el muestreo en el mes de agosto, muchos niños habían llegado recientemente a esa edad y sólo podían ser inscritos al comenzar el curso siguiente: en septiembre para el calendario B y en febrero para el A. Tales niños de 6 años no forman parte de la demanda actual insatisfecha. Pertenecen al crecimiento anual de la población escolar que forma la demanda futura. La cifra de los nunca inscritos, así reducida, arroja 1.983,000 niños, de los que había que restar la cantidad que señala el error cometido al ponderar los datos relativos a los alumnos que terminaron su enseñanza primaria.

## BIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Em inquérito realizado em 1961 entre 29 chefes de Distritos Educacionais e 561 profissionais do ensino primário (entre Diretores de Escola, sub-diretores e responsáveis pelo expediente) do Estado da Guanabara,

-100% dos chefes de Distrito e 96% dos demais elementos estudados concordaram em que

"deveria a futura mestra ser preparada em Biologia para conhecer as repercussões que os problemas de crescimento, os distúrbios glandulares e certas doenças podem trazer ao trabalho escolar e estar preparada para realizar diagnósticos simples sobre visão e audição e conhecer as doenças infantis mais comuns, seus sintomas e formas de contágio" e

- 100% dos chefes de Distrito e 98% dos demais profissionais concordaram em que deveria

"estar, igualmente, preparada para conhecer os efeitos da fadiga sobre o trabalho escolar, a higiene do prédio e do aluno, formação de hábitos higiênicos, ter as noções de puericultura necessárias para orientar os pais, conhecer praticamente socorros urgentes e orientação da alimentação infantil."

São êsses, pois, assuntos que a prática revelou serem de grande necessidade para a execução da tarefa do professor primário. Pelas respostas, verifica-se que tais autoridades consideram que é essencial que seu conhecimento seja prático, isto é que conhecendo, é certo, os fundamentos relativos aos assuntos citados, o aluno seja capaz de encontrar solução para os problemas reais em que se fará necessária sua aplicação na escola.

Alguns desses conhecimentos se referem à Higiene e Puericultura, que são ensinados em todos os países em que é incluída a Biologia nos cursos de formação de professores pelo professor de Biologia (apenas Honduras e o Brasil incluem a Biologia isolada desses conhecimentos afins).

O ensino de Biologia, além de dar conhecimentos, a sua aplicação deve desenvolver hábitos, atitudes, interesses e ideais. Entre êles, por exemplo:

- o hábito de procurar solução para os problemas surgidos, nos livros ou informando-se junto a pessoas de responsabilidade.

- uma atitude científica diante dos fatos (objetividade, contrôle), • hábito de observação e experiência, de buscar as

causas, formular hipóteses, criar condições de variação de fatores para controlar os resultados.

- o ideal de concorrer ao desenvolvimento geral de crianças, compreendendo o papel que nele desempenha a recreação, a arte um bom ambiente familiar, segurança na escola etc.

- atitudes comuns às várias matérias, como as relativas ao trabalho em equipe e à discussão: esperar a vez de falar, procurar trazer uma contribuição útil, saber criticar construtivamente, aceitar bem as críticas, saber dirigir uma discussão, o hábito de pesquisa bibliográfica, hábitos de estudo (regularidade de horário, organização de resumos e anotações etc.).

A consecução desses objetivos envolve métodos e recursos de ensino adequados, que, além de serem os mais úteis à aprendizagem da matéria, precisam ser dominados pelos alunos, para que por sua vez possam empregá-los na escola primária. Por exemplo:

- método de projetos ou problemas
- trabalho em equipe
- discussão em seminário
- excursões a postos de puericultura, a serviços de saúde, inclusive Centros de Reabilitação e Centros de Orientação (Higiene mental), à ACM, à APAE, a Centros Recreativos, a Colônias de Férias, a instituições como o Instituto de Manguinhos.
- levantamento de serviços auxiliares de escola quanto ao setor saúde, inclusive mental.
- estudos de casos que envolvam problemas de distúrbios glandulares, de crescimento, de alimentação, para verificação dos sintomas de doenças comuns e medidas que se impõem, formas de contágio, defesa dos demais, etc. (1)
- aplicação de provas simples de visão e audição.
- realização de experiências simples sobre fadiga na escola (medida da fixação obtida em aulas mais ou menos longas verificada por provas de conteúdo, ou aplicação de provas de atenção, no início do trabalho diário e após grande esforço de concentração etc.).
- observação de crianças em classe: fadiga em função do tipo de aula, de sua duração, da ausência de alternância de tipos diversos de atividades (de concentração, expressão, movimen-

---

(1) Nesse aspecto é muito importante o entrosamento do professor de Biologia com o de Recreação e Jogos (verificar por exemplo, os planos de aulas de Recreação e sua adaptação às condições das crianças, o papel de ginástica no tratamento de crianças excepcionais, o valor de certas iniciativas que envolvem recreação na recuperação de crianças-problema (escotismo, bandeirantes).

tação etc), de falta de interesse, indisciplina em função do tipo de aula (falta de movimentação necessária à idade etc).

- organização de cardápios cientificamente orientados para adultos e crianças, tendo em vista condições de economia (produtos de que se podem substituir uns pelos outros).

- prática de socorros urgentes

- organização de um pelotão de saúde, de uma farmácia simples etc.

- o ensino de Biologia se entrosa com o de várias outras disciplinas.

Assim, com a Recreação, como já vimos

- com Psicologia - no estudo de crianças-problema, da disciplina, das necessidades infantis em cada idade.

- com "Ciências na Escola Primária", pois que parte do programa de Biologia correspondente a matéria do programa de Ciências da escola primária (assim o estudo da alimentação, por exemplo).

O método de projetos ou problemas favorecerá esse entrosamento. Assim, pode-se estudar, por exemplo: Como organizar a merenda escolar?

- Que recursos podem melhorar a situação do aluno A ?

- Quais as causas da fadiga?

- Como causas de natureza biológica podem influir em problemas de disciplina? e na aprendizagem?

Pode-se ainda desenvolver projetos de construção, ligados a Artes Industriais; por exemplo:

- organizar uma farmácia para crianças ou outros, como:

- organizar uma biblioteca sobre higiene e saúde para estudo do professor e para leitura dos alunos da Escola Primária.

- organizar um programa de palestras para pais sobre a) problemas de alimentação, ou b) a necessidade de recreação para as crianças, ou c) para levá-los a uma distribuição adequada das atividades da criança no sentido de evitar a fadiga, ou, ainda, d) sobre as necessidades biológicas da criança nas várias idades.

- Estudar alguns prédios escolares ao ponto de vista de higiene escolar e as melhorias que poderiam ser introduzidas.

- Planejar os cuidados (pintura etc.) que se deve ter na construção de uma escola para atender aos requisitos de higiene, inclusive mental.

- Aprender a realizar socorros urgentes.

Parece-nos que a Biologia básica e a Higiene já deveriam ser conhecidas do estudante ao entrar nos cursos de formação de professores, podendo ser exigidas no exame de admissão, a fim de que se possa tratar nesses cursos apenas da parte de aplicação prática.

Lúcia Marques Pinheiro

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A nosso ver, a grande ênfase, no estudo da educação do ponto de vista histórico, deveria exercer-se sobre o estudo dos problemas principais da educação. Tal como o estudo da História da Filosofia ganha em clareza, interesse e funcionalidade, se se faz em torno da evolução do tratamento dos vários problemas filosóficos, também o estudo da História da Educação ganharia em ser feito do ponto de vista da evolução dos pontos de vista sobre problemas de educação. Assim, por exemplo - o dos objetivos da educação, o dos currículos e programas, o de métodos de ensino, o dos sistemas de promoção, o de avaliação do rendimento escolar, o da disciplina, o da formação e aperfeiçoamento dos professores, o da conceituação geral da Escola Primária, o da Escola antiga e Escola Nova etc.

Dentro desses problemas, estudar-se-iam através do tempo, chegando até a atualidade, as soluções tentadas e seus fundamentos, destacando-se as mais felizes, feitas por países mais avançados, para alguns dos problemas com que nos deparamos - educação primária para todos, extensão do curso primário, ampliação do currículo, etc. etc.

Tal orientação permitiria vencer as dificuldades que estamos atravessando em vários Estados, por exemplo, para introdução de reformas do ensino primário, dificuldades motivadas pela falta de preparação básica quanto aos fundamentos desse ensino e pela falsa idéia de que tais reformas são inovações brasileiras, sua razão de ser, sem resultados comprovados, através do tempo, em outros países e mesmo no Brasil.

Na situação atual, o professor não está imbuído, por exemplo, da noção da importância de certas disciplinas curriculares - assim, no caso de Recreação, de sua influência no próprio rendimento das matérias ditas intelectuais, no equilíbrio emocional, na formação de atitudes, no aproveitamento das horas de lazer, além do atendimento dos objetivos relativos ao desenvolvimento físico harmonioso.

Tivesse havido essa preparação nas Escolas Normais, talvez não houvéssemos passado tantos anos em regime de completa inadaptação de programas, provas e sistemas de promoção, por falta de uma atitude esclarecida dos professores.

Dentro dessa apresentação por problemas, teria ênfase o estudo de grandes educadores, como, por exemplo, John Dewey e Decroly, que inspiraram métodos que ainda hoje nos oferecem contribuições importantes para a Escola Primária.

Nos programas atuais, não há geralmente oportunidade para um estudo desses autores suficientemente profundo para permitir



conhecer os fundamentos e o desenvolvimento de suas idéias sobre problemas importantes como o de métodos de ensino, por exemplo. Perde-se, assim, o que de mais importante parecem oferecer os estudos históricos, que é o conhecimento, para aproveitamento, com as adaptações necessárias, do que as maiores figuras de educadores nos legaram.

A educação brasileira merece especial destaque, não importando, porém, tanto, fatos, datas e nomes mas uma visão ampla, interpretativa, de nossa evolução, dirigida, principalmente, para nossos problemas atuais. A educação contemporânea e a realidade brasileira seriam assunto de grande interesse, estudando-se os problemas sociais brasileiros ligados ao problema da educação e a situação atual da educação brasileira, a do Estado (não só primária, mas nos demais graus, êstes últimos de maneira sucinta) e a de países que passaram pelo nosso estágio de desenvolvimento e estão avançados sobre a nossa situação. Seria de grande interesse a ligação desses estudos aos de Sociologia aplicada à educação relativos à realidade brasileira.

No que respeita à situação atual, problemas como o das relações entre desenvolvimento econômico e educação, planejamento em educação, seriam objeto de estudo, bem como a Constituição brasileira e a do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a organização da Secretaria de Educação, as reformas do Ensino Primário do Estado ou de Estados mais avançados nesse setor.

A disciplina se correlaciona com tôdas as demais dos cursos de formação de professores, desde que estudada em tórno de problemas: com a Filosofia da Filosofia, em particular, e com tôdas as matérias no que respeita à evolução de currículos e objetivos da educação; com Psicologia, no estudo de problemas como o da disciplina, o da concepção moderna da Escola Primária como escolas para crianças, a evolução dos pontos de vista sobre a criança; com a Sociologia - no estudo da importância que assumem hoje os Estudos Sociais para o planejamento da educação, e no estudo da realidade brasileira, entre outros aspectos.

Como métodos de ensino da disciplina, seriam de utilidade o de Projetos, principalmente de estudos, mas também de excursões, dramatizações (sobre a escola antiga, sobre recursos disciplinares) e o de Centros de Interesse. Recursos como pesquisas, discussões em seminários, trabalho em equipe, meios audiovisuais (especialmente filmes sobre a educação entre outros povos) serão de grande valor.

Os estudos aqui citados não precisam ser destacados em matéria específica; são sugestões de problemas e de sua apresentação histórica que podem e há até vantagem em que sejam feitos pelos profes

sôres encarregados das várias disciplinas - assim, o histórico dos objetivos da educação e desenvolvimento econômico ao de Fundamentos de Educação (ou de Filosofia da Educação ou Sociologia Educacional se essas matérias tivessem professor próprio). O histórico de métodos e recursos seria feito no momento de dêles tratar o professor de Prática de Ensino.

Explicação

Comparação entre a Evolução do Número e a da Medida

Francine Klein

Trabalho extraído do:

"Bulletin de Psychologie"

25 de março de 1953

4 - 5 Tomo VI

Tradução de Dulce Jucá Novas

Outubro de 1973

## Comparação entre a Evolução do Número e a da Medida

Francine Klein

Esta explanação tem por fim estudar o início do desenvolvimento da medida na criança, comparando-o com o desenvolvimento do número.

O problema é saber se essas duas noções se formam simultaneamente ou se uma é anterior a outra.

Podemos, pois, tentar resolver este problema depois de ver o desenvolvimento dessas duas noções.

Primeiramente nos ocuparemos, pois, de estudar o desenvolvimento da medida espontânea, que significa a primeira conquista euclidiana, isto é da medida linear.

Mas mesmo antes de começar o estudo desta medida espontânea, é preciso lembrar que se na história da ciência ela foi a primeira a ser inventada pelo homem, na criança foi a última a ser conquistada.

No interesse da ciência houve, a princípio a geometria métrica ou euclidiana, depois a geometria projetiva e a geometria topológica. Ora, o desenvolvimento da representação do espaço na criança se faz de modo inverso. Começa por noções puramente topológicas, continua por este ponto de vista e depois pelo de reta projetiva para chegar à de grandeza e de peso dos objetos. Eis aqui um ponto da psicologia genética e da história das ciências, em que podemos dizer que a ontogênese nem sempre reproduz a filogênese e, daí se vê quanto é interessante compará-las. Trata-se aqui de um estudo essencialmente psicológico e não lógico, se bem que seja necessário, às vezes, empregar termos lógicos para explicar a estrutura das operações descobertas pela inteligência em seu desenvolvimento.

Antes de abordar o estudo da medida, vou lembrar, brevemente o que já foi dito para o desenvolvimento do número.

Há três fases na formação do número.

Para que isto seja mais claro, vou explicar com auxílio de uma experiência: a criança deve comparar duas fileiras de tentos de cores diferentes.

Na primeira fase: a criança avalia a quantidade de tentos da fileira conforme o comprimento da mesma;

Na segunda fase: ela faz uma correspondência termo a termo com os tentos. Mas na realidade não há senão início de conservação, pois se fizermos a contra-experiência separando ou juntando as fileiras de tentos que a criança comparou termo a termo e se lhe perguntarmos quanto existe, nesta altura a criança nega a correspondência. Isso é mais ou menos verdade até aproximadamente 6 anos e meio.

A comparação dos tentos é devida a uma percepção mas não à operação lógica, e não é ilusão de percepção, pois a criança percebe corretamente. Somente por volta dos 7 anos a criança tem uma conservação real.

Esta conservação é a base do sistema do número que é ao mesmo tempo classe e ordem.

É esta teoria de Piaget que nós tínhamos adotado.

A classe nos dá a semelhança; a ordem, a iteração e a relação. Nos dão a assimetria. O número é a fusão da classe e da relação assimétrica.

A medida consiste em deslocar um elemento concebido como unidade, levando-o para outras partes da totalidade à qual ele pertence; é assim que a medida constitui uma síntese da partição e do deslocamento.

Mas, apesar disso nos parece muito simples e evidente, as coisas são realmente, muito mais complicadas.

Com efeito, vamos primeiramente procurar ver como a criança faz a representação dos deslocamentos e em seguida como constroa suas unidades.

Para ver como a criança representa seus próprios deslocamentos, por exemplo, o trajeto que ela faz para ir à escola, propondo-lhe figurar sobre uma mesa com casinhas de madeira, régua, fitas, o plano deste roteiro num quarteirão familiar.

Entre as crianças menores os grupos ficam sem coordenação. A criança não coloca os objetos uns em seguimento aos outros mas de acordo com ela, tal como os viu nos planos sucessivos do percurso. O progresso consiste em passar desta referência egocêntrica a uma referência objetiva.

A representação dos deslocamentos evolue, pois, no sentido de uma decentração a respeito da atividade própria.

Se analisarmos, pois, esta evolução da representação dos deslocamentos e a coordenação dos pontos em mira, constata-se: que de  $1/2$  a

4 anos, mais ou menos, isto é, que nos estágios I e II há ainda ausência de coordenação dos pontos de mira e da representação dos deslocamentos.

Depois, no subestágio III - A, isto é, a partir dos 7 anos, mais ou menos, há coordenação parcial dos deslocamentos representados em relação com os pontos de mira. E finalmente no subestágio III -B há a representação do grupo completo dos deslocamentos e coordenação dos conjuntos em referência.

Vê-se, pois, que a representação dos deslocamentos do mesmo modo como já se constatou para a inteligência sensório-motora no que diz respeito ao grupo dos deslocamentos efetivos evolue com uma defasagem de diversos anos no sentido de uma transição, de uma coordenação subjetiva à uma coordenação objetiva descentralizada.

A evolução da medida propriamente dita, nos leva a assistir à mesma construção progressiva da noção de deslocamento.

Pede-se à criança construir com peças metálicas uma torre do mesmo tamanho de um modelo, mas a alguma distância e sobre uma mesa mais baixa; a princípio o tamanho da torre não faz diferença na altura, no seu cume, e ela não notará a desigualdade das bases. Esta grandeza é aliás apreciada por um simples golpe de vista, por um relance visual do modelo e da cópia, nenhuma ação de controle é ainda imaginada. Mais tarde, a criança sonha com um transporte material, mas, o que ela transporta, o que ela desloca é em primeiro lugar o seu próprio corpo. É uma atitude de iniciação do objeto; por exemplo na separação das duas mãos, abraçando uma dimensão do objeto e, em seguida, depois de sonhar em transportar o próprio objeto, ela o substitue por um objeto simbólico mais manipulável e daí então, tem a idéia de utilizar os objetos postos à tua disposição, régua, varinha, etc ... Ela marca então numa vareta; se for muito grande a altura da torre, aumenta esta vareta com outras. Se a vareta for muito pequena surge, enfim, a idéia de usar um certo número de vezes o mesmo objeto-unidade ao longo do objeto a ser medido. A técnica, a princípio grosseira e hesitante desta iteração, mostra a dificuldade de conceber a decomposição e recomposição da grandeza contínua.

Por outro lado, a medida se apoia no postulado, que a grandeza do objeto se conserva no seu deslocamento. Por exemplo, se se apresenta à criança duas varetas colocadas paralelamente, de tal modo que suas extremidades fi quem a par umas das outras, a criança as achará iguais. Mas se uma delas deslizar alguns centímetros no sentido longitudinal ela a achará, agora, maior que a outra porque ela ultrapassa de um lado. A criança, ainda, mede com referência ao ponto de chegada e não ao de partida. Não se verá, pois, que do outro lado é a primeira vareta que ultrapassa a segunda? Sim, mas quando sua

atenção é chamada para o fato, esta contradição não se resolve, ainda, imediatamente na noção de conservação do comprimento do modelo. Isso prova a necessidade de verificar essa invariância ao se voltar à primeira posição.

Se se estudar em detalhe esta evolução da medida que se acaba de descrever observam-se três estágios que podem ser divididos cada um em dois sub-estágios. Vou descrevê-los, rapidamente, dando um exemplo concreto para cada um.

No estágio I, isto é, para as crianças de dois a três anos ou talvez de quatro anos, há comparação perceptiva e tendência exclusivamente visual. Diz-se a criança: observe o modelo, faça uma outra torre da mesma ordem de grandêza, controlando sempre. Tem a mesma altura? Sim. Como você sabe? Vi que é o mesmo. Você não pode achar um meio para ver se a altura é a mesma? Não, pois que está certo! No estágio II, isto é, entre 5 e 7 anos, mais ou menos. Há intervenção dos deslocamentos.

No estágio II - A, ao transporte visual, se acrescenta o transporte manual. É o mais simples dos deslocamentos que intervêm aqui, isto é, a aproximação dos elementos a comparar. Neste estágio, as crianças chegam a resolver o problema da medida ajustando o cume das duas torres a comparar sem usar suas bases que estão em planos diferentes.

No estágio II-B, há transporte corporal ou uma imitação do objeto medido. A criança utiliza um meio de medida que ainda não é uma medida comum independente. Não é o objeto o responsável pela ligação entre os elementos a comparar é o corpo.

Entre o estágios II A e III B há passagens intermediárias, que consistem em servir de meio termo, não mais o corpo imitando a grandeza do objeto, mas de um objeto simbólico deslocado de um dos elementos a comparar com outro (intervenção de uma terceira torre tendo a mesma grandeza dos elementos em comparação).

Ao nível III - há enfim uma medida comum operatória. A princípio no sub-estágio III - A a criança chega a utilizar um meio termo que não se assemelha fundamentalmente ao objeto a medir. Ela utiliza um objeto de forma alongada; se ele é maior do que o objeto a medir, marca a altura a comparar; o progresso consiste em melhor composição dos deslocamentos. Se o objeto que serve de meio termo é muito pequeno, geralmente é julgado inútil, e nesse caso há vários comentários a fazer. Mas experimenta, às vezes, completar este meio-termo muito pequeno com um outro objeto, por exemplo, a mão.

O progresso, é pois, insuficiente para encerrar uma métrica permitindo o transporte de uma unidade com iteração dos trajetos efetuados. Isso só será completado com o estágio III - B.

Mas, antes de se passar a este, vejamos melhor o que se passa no estágio III A. A criança está na realidade de posse de tudo que é necessário para construir uma verdadeira métrica. Ela possui a noção de deslocamento e da partição, pois, no caso de uma régua muito pequena ela é capaz de a completar para atingir o tamanho desejado.

Então, por que ela não é ainda capaz dessa iteração que caracteriza a construção de sua métrica?

Aqui é interessante fazer uma aproximação com o número que é uma síntese de adição de classes e de seriação de seus elementos, pois, esses componentes do número consistem em agrupamento qualitativo de forma semelhante à partição e ao deslocamento, o agrupamento das adições de classes é semelhante em sua estrutura ao das partes de um mesmo objeto: a seriação A, B, C, é um agrupamento semelhante dos lugares cujo deslocamento é um caso particular.

O número é, pois, a fusão em um grupo único do deslocamento e da partição.

Mas notemos, desde que os componentes lógicos do número são adquiridos quer dizer ao nível III - A, o número é construído sob a forma de números inteiros pela iteração da unidade.

Por que a mesma coisa não acontece para a medida sob seu aspecto iterativo?

A única diferença entre a métrica propriamente dita e a medida qualitativa própria a este nível é que, no caso de medida, os deslocamentos têm lugar entre as próprias partes e uma única parte escolhida como unidade é transportada sobre as outras, em lugar de um objeto total ser transportado sobre o outro.

É esta diferença que caracteriza a oposição das operações intensivas das operações extensivas e métricas; e que não parece suportar problemas psicológicos. Mas, em se tratando do espaço ela levanta os obstáculos intuitivo que desconhece a síntese do número.

Um número é como uma classe ou, uma fileira, uma coleção de objetos descontínuos, de tal modo que, imediatamente, a adição de classes e a seriação adquire a síntese dessas duas operações levando a considerá-las por sua vez equivalentes, em quanto que termos de classes e diferentes pela sua ordem



de enumeração, constituem, pois, as unidades numéricas.

Acontece que no domínio da medida, a partição e o deslocamento não são sintetizadas de repente, se bem que seu agrupamento qualitativo seja equivalente ao da adição de classes e da seriação, é que a grandeza espacial é pelo contrário contínua e não imediatamente desmembrável em unidades, ela é desmembrável em partes imóveis de um todo contínuo.

Por essa razão é que é preciso maior abstração para entender a congruência duma parte em relação às outras de um mesmo objeto, para lançar mão de um objeto móvel com relação a outro.

Daí a possibilidade da iteração e do próprio deslocamento, que está ainda sob a forma elementar ao nível III - A suposto bem mais a frente que a intuição inicial, de uma troca de ordem.

Compreende-se pois, que a construção métrica pela iteração da unidade não se completa mais que no nível seguinte, quer dizer: sub-estágio III - B em quanto que o número já está constituído no estágio III - A.

Esta defasagem tem o grande interesse de continuar a ordem de sucessão aritmética existente entre as operações intensivas e métricas.

## TECNICOS E IDEOLOGOS: LA BUSQUEDA DE UN DIALOGO

Howard Richards

La formación de investigadores en educación debe lograr que los investigadores sean preparados para entender los trabajos, y los marcos teóricos en los cuales se insertan los trabajos, de otros profesionales que trabajan en el mismo campo. Puede decirse, incluso, que la formación de un científico es por antonomasia su iniciación en una comunidad de entendidos, integrada por investigadores y docentes que se comunican sus resultados entre sí en aras del conocimiento sistemático de un aspecto de la realidad.

El carácter interdisciplinario de la investigación educacional suscita conocidas dificultades de comunicación aún en el caso de los investigadores altamente calificados. Es notorio, en lo que a curriculum se refiere, el abismo que a menudo separa el especialista en pedagogía del catedrático universitario de una rama específica del saber, por ejemplo el sicopedagogo del matemático. A nivel de una visión global de la educación, suelen ser distintos los enfoques respectivos del economista, el sociólogo, y el filósofo. Sin embargo, por lo menos en la experiencia que ha tenido el CIDE a través de sus actividades de perfeccionamiento de personal en servicio, no es la falta de un lenguaje interdisciplinario común el obstáculo principal al diálogo, sino más bien lo que quizás puede llamarse la incomprensión mutua entre la mentalidad tecnócrata y la mentalidad ideológica.

Las posiciones de los individuos que componen el CIDE son de hecho más matizadas que lo que indican los rótulos "técnico" e "ideólogo" con los cuales nos hemos atrevido a calificarlas. No se da el caso del "técnico" puro o el "ideólogo" puro. Esto son tipos ideales.

El técnico se define en primer término por el juicio negativo que él emite respecto al ideólogo. Este, según aquel, es un incapaz valiéndose de planteamientos ideológicos para ocultar su carencia de conocimientos profesionales. El técnico, por su parte, tiene una visión funcional de los fenómenos educativos que pre-

tende ser depurado de elementos ideológicos. El técnico suele destacar los puntos de convergencia entre las sociedades industrializadas, tales como los E.U.A. y el U.R.S.S., sean lo que sean sus ideologías. En las fuerzas motrices de los cambios sociales que sacuden América, él ve de preferencia los indicadores socio-económicos - crecimiento demográfico, urbanización, crecimiento de la demanda social por la educación, el monto de los recursos disponibles para satisfacer la demanda, etc. La investigación, para él, es sobre todo medición y recolección de datos, seguido por el análisis estadístico. Sus instrumentos típicos son el test y el cuestionario, los dos siendo diseñado de tal manera que aportan datos aptos para ser insumos del proceso de análisis estadístico. Para el técnico un paradigma investigación educativa, vale decir una investigación-modelo, que enseña en cierto modo lo que la investigación debe ser, es el Coleman Report.

Si es lícito atribuir a los tipos ideales las pasiones vulgares, se puede decir que el desprecio que siente el técnico frente al ideólogo es correspondido. El técnico, según las luces del ideólogo, es un ingenuo que no se da cuenta de las fuerzas sociales que conforman el modo de pensar propio; el técnico se precia por imparcial, siendo de hecho el enemigo. El ideólogo, por su parte, tiene una visión estructural de los fenómenos educativos, que pretende comprender los modos de pensar, eso es, las ideologías, como productos y productores de las estructuras sociales, y sobre todo las estructuras de dominación económica. La fuerza motriz del cambio social es, o puede ser, la voluntad consciente de los pueblos por liberarse de las estructuras opresoras. La educación liberadora genera el cambio social al propiciar la toma de conciencia frente a la realidad, y, por ende, la toma de conciencia de sí mismo como  **sujeto activo**  capaz de cambiar la vida propia y capaz de participar en la lucha común para cambiar las instituciones. El ideólogo gravita hacia los proyectos de investigación - acción donde se conoce concretamente al pueblo, compartiendo con él su vida y su lucha. Para el ideólogo un paradigma de lo que debe ser la obra de un profesional especializado en las ciencias de la educación es la práctica pedagógica - revolucionaria de Paulo Freire.

En el CIDE se realizó en el año 1972 un seminario interno sobre el concepto de la ideología. Para 1973 se organiza lenta y penosamente un seminario sobre el rol de la estadística en la investigación. Ambos seminarios tienen por fin responder a problemas de comunicación que han surgido en el seno de una institución cuyos miembros

trabajan en proyectos distintos los unos de los otros, con metodologías distintas, y con orientaciones teóricas distintas. Los siguientes comentarios nuestros sobre este proceso incompleto de entrenamiento en servicio, aunque sean limitados al contraste algo artificial entre dos actitudes exageradas, quizás servirán para promover la discusión sobre el problema de la comunicación entre especialistas en educación, y, por eso mismo, sobre la formación de investigadores.

A primeira vista el ser técnico o el ser ideólogo pueden parecer representar opciones políticas, el técnico siendo de derecha y el ideólogo de izquierda. Dicha apariencia no puede ser del todo equivocada ya que existen gobiernos de facto que se han valido del pensamiento tecnócrata para justificar la supresión de los procesos políticos; por otra parte la posición del ideólogo retoma ciertos temas marxistas. No obstante la verosimilitud de esta interpretación política del contraste técnico-ideólogo, no nos parece adecuado. El hecho de que regimenes de cierto tipo han querido identificarse con los técnicos no implica que los técnicos sean, en general, partidarios de tales formas de gobierno, ni tampoco implica que el enfoque funcionalista y cuantitativo de la investigación educacional tienda a producir tales formas de gobierno. Por otra parte, la educación liberadora, aunque sea generadora de cambios, no puede ser marxista, ya que el insistir en la eficacia de la voluntad conciente de los individuos y los pueblos es el revés del análisis histórico marxista; remonta al pensamiento conservador de Wilhelm Dilthey, para quien el sujeto de la historia es el hombre en cuanto ser conciente, o a los conceptos Hegelianos citados por el propio Freire. Es dable el caso, por lo tanto, de un técnico de izquierda, y se supone que en los países de economía planificada existen personas semejantes. El ideólogo no puede ser a la vez partidario de la liberación y partidario de lo que él mismo califica de estructuras opresoras, pero bucnamente el puede abogar la construcción de una sociedad cuyas líneas directrices fuesen libertarias, y por lo tanto su opción política puede ser distinto del socialismo marxista.

La falta de comprensión mutua entre el enfoque funcionalista-cuantitativa y el enfoque estructuralista-ideológico no se debe en su totalidad al pensamiento político de unos y otros, ni a sus respectivas puestas de batalla en la lucha de clases. Es preciso entender ambas posiciones tomando en cuenta factores de otro orden, y sobre todo los que dicen relación directa con la investigación educacional. Nos referimos a continuación (muy brevemente, y de una manera

mucho más sugestiva que acabada) a algunos de los puntos débiles de las dos posiciones desde la perspectiva de la metodología de la investigación. Pasamos por alto sus respectivos aciertos.

El ideólogo no es, normalmente, confesadamente idealista, sino profesa una posición dialéctica, a través de la cual el universo temático de un grupo humano situado y fechado se entiende como momento de una totalidad objetivamente dada, y no dada tan solo mediante su reflejo en la conciencia humana. El ideólogo se propone ser científico. Pero su ciencia no logra convencer a los que no estén ya convencidos de antemano en la medida en que no se ajusta a las normas ordinarias del método científico (1). Si es cierto, por ejemplo, que la relación profesor-alumno suele ser una instancia de la dominación que es tema central de nuestra época, debe haber fenómenos que se puedan medir, explicar, y predecir a partir de semejante planteamiento teórico. La vanguardia, dice Paulo Freire, desempeña un papel esencial frente a la masa precisamente porque la vanguardia sabe las causas de la miseria de la masa, lo que la masa, dentro de los límites de su conciencia ideológica, no puede saber (2). Ahora bien, si se trata de indagar causas, para poder desempeñar a título justo un rol de vanguardia, no es posible moverse exclusivamente dentro del ámbito de la mentalidad del pueblo frente a la realidad concreta, viviendo con él, conociendo sus formas de representar el mundo, y compartiendo su lucha. Se necesita una realimentación mutua entre práctica y teoría a fin de estrujar de la práctica resultados válidos que sirvan, a su vez, para orientar la práctica.

Del ideólogo se puede decir que peca por confiar en la buena voluntad. La toma de conciencia del oprimido es acto de voluntad más que acto del intelecto, ya que se supone que las causas de la miseria son conocidas y que faltan sujetos activos comprometidos a cambiar la educación y las instituciones en general para superarla. El ideólogo parece no sentir el peso de lo imprevisto y lo desconocido. Confía en que los sujetos comprometidos, que se proponen un fin, lo lograrán. No se sienta la necesidad del conocimiento científico de los nexos causales a los niveles subconscientes y no-conscientes que en fin de cuentas determinarán en que medida el hombre consciente será capaz de mejorar la dura realidad latinoamericana. La dicotomía conciencia/realidad se nota especialmente en los proyectos educacionales donde sucede a menudo que docentes y alumnos creen que se ha logrado una enseñanza-aprendizaje más eficaz u otro fin deseado, pero al ser sometido a la medición objetiva el mejoramiento no se mani-

fiesta. Se ve también el caso contrario, el proyecto cuyos logros sean medibles pero no apreciados por la conciencia colectiva de la comunidad.

El técnico, el investigador que se dedica a estudios cuantitativos, es capaz de pensar que el problema de la formación de investigadores reside principalmente en la falta de formación matemática de las colegas, puesto que él puede fingir entender a los planteamientos de los colegas, mientras ellos, si no saben matemáticas, difícilmente pueden fingir en atenderlo a él. Pese a esta ventaja táctica del técnico, el ideólogo no se convencerá de la importancia de los estudios funcionales y cuantitativos en educación mientras su aporte a la solución de los apremiantes problemas sociales no sea manifiesto. Le parecen redundantes los estudios que demuestran el carácter clasista de los sistemas escolares, y oportunistas los estudios sobre temas rebuscados que sirven para conseguir títulos académicos a sus autores, y para ser archivados para siempre en las bibliotecas de universidades extranjeras. No es justo, sin embargo, enjuiciar los métodos cuantitativos que se suele usar en la investigación educacional a base de su posible empleo en estudios inútiles. Se supone en los párrafos que siguen que el técnico no ha elegido un tema redundante o rebuscado, sino nuevo y relevante al momento histórico actual; se supone, además, que el técnico mismo es una persona abierta y humilde, libre de la mentalidad cerrada que a veces distingue (según dicen - no nos ha tocado tener experiencia personal en la materia) a quienes se tutean con los computadores electrónicas.

Si fueran las matemáticas la clave para abrir la puerta al conocimiento exacto de los objetos de la investigación educacional, entonces el enorme esfuerzo desplegado en este sentido a nivel mundial habría producido el conocimiento de las leyes que rigen los fenómenos educacionales. La verdad es que hasta la fecha la ciencia pedagógica, si es que hay tal ciencia, no ha producido ni una sola ley que permite la predicción cuantitativa de los fenómenos a partir de condiciones iniciales conocidas. Las ciencias sociales y conductuales que subyacen y en cierto modo constituyen las ciencias de la educación tampoco han logrado, en general, expresar conocimientos confirmados en forma cuantitativa. La psicología posee no más de cincuenta leyes cuantitativas (3), la casi totalidad de las cuales pertenece a la frontera donde la psicología deslinda con la fisiología. En las ciencias económicas, y en menor grado en la sociología, abundan los modelos matemáticos, pero un modelo no es una ley, y no fundamenta

un juicio de causalidad mientras no se puede identificar los casos concretos en los cuales las condiciones iniciales postuladas en el modelo se verifican (4).

Dados los escasos resultados producidos por el estudio cuantitativo del ser conciente, ser dotado de una determinada mentalidad e ideología (5), uno tiene derecho de esperar del técnico en investigación educacional cierta desconfianza frente a las generalizaciones que él deriva de sus tests, cuestionarios, y análisis estadístico. No es así. Basta ojear el material que llega al Servicio de Resúmenes Analíticos de Investigaciones en Educación en América Latina (CIDE) para darse cuenta de que los investigadores suelen sentirse autorizados como para tratar de causas y efectos (de decir "eso explica aquello" o "eso se debe a aquello") sin más licencia que una función  $\chi^2$  significativa. La frase "porcentaje de la varianza explicada", el cual tiene una definición precisa dentro de la estadística, se traduce a menudo directamente al lenguaje ordinario de causalidad sin tomar en cuenta que al cambiar del reino de las definiciones matemáticas al reino del mundo real se cambia totalmente el significado de las palabras.

Los resultados estadísticamente significativos (y replicables) y las inferencias confiables sobre poblaciones a base de muestras son, sin duda, etapas necesarias en la identificación de los factores que traban la educación en América Latina. Pero no son suficientes. Faltan por lo menos dos etapas más:

1. Debe ser posible identificar el mecanismo productor del fenómeno observado (6).
2. Debe ser posible cambiar el efecto mediante su supuesta causa. (Por ejemplo, si un problema se debe a la desnutrición, debe ser posible solucionarlo mediante la nutrición).

Planteamos la sugerencia, siempre dentro del marco del diálogo entre dos personas-tipos, que en la medida en que el técnico profundice la indagación de la dinámica social que produce la realidad educacional, encontrará al ideólogo.

El afán de fortalecer la base teórica de las investigaciones esencialmente descriptivas en educación ya ha producido la utilización de índices sociológicos tales como "modernismo" y "discriminación de clase baja" que se acercan al plano de la problema -

tica de las relaciones entre la realidad objetiva y su reflejo en la conciencia humana que interesa al ideólogo. Si la investigación aspirase eventualmente a englobar su conocimiento de los mecanismos que conforman la realidad educacional latinoamericana dentro de un marco teórico amplio, encontrará que los pioneros que la han precedido a este terreno son los ideólogos. Aún sin aspirar a una visión global, y permaneciendo al nivel de los mecanismos específicos de fenómenos determinados, se puede sugerir que la experiencia de los que trabajan en proyectos de investigación-acción, conociendo la realidad a un grado de abstracción mucho menor que el que se presta al análisis estadístico, deba ser una rica fuente de hipótesis explicativas. En todo caso, al desembocar en proyectos pequeños o masivos de intervención en los sistemas educacionales, o sea para probar hipótesis o para poner sus resultados al servicio de la práctica, la investigación cuantitativa forzosamente tomará contacto con el pueblo, y por lo tanto tomará contacto con la dimensión ideológica de la vida del pueblo. Para producir programas de televisión educativa, para capacitar a profesores en el uso de nuevos métodos, o para escribir libros textos - en fin, para emprender cualquier actividad tal como los resultados de la investigación se hacen visibles en la vida colectiva - la obra del especialista necesariamente incide en el sistema social de representaciones, y de hábitos, costumbres, y tendencias a reaccionar, que es precisamente (según una de las varias definiciones que se ha dado) (7) la ideología.

\*\*\*\*\*

#### NOTAS

- (1) Esta observación la formuló Gonzalo Gutiérrez en el seminario del CIDE sobre Educación y Socialismo. (Pg. 4)
- (2) Paulo Freire, La Pedagogía de los Oprimidos. (Pg. 4)
- (3) La cifra cincuenta fue mencionada por Jean Piaget en una intervención reciente ante la Société de Psychologie Scientifique de Langue Française. (Pg. 5).
- (4) Georges Papandercou, Economics as a Science. (Pg. 6)



- (5) La técnica estadística y los principios de diseño experimental que se emplea normalmente en la investigación educacional son los de la biométrica, y son los mismos que los que se emplea en investigaciones en agronomía. Son diversos los intentos de plantear un método distinto para la investigación científica del comportamiento de los seres concientes., p. ej., el concepto de Verstanden de ciertos sociólogos alemanes, el "punto de vista dramaturgico" promovido actualmente en el Journal for the Theory of Social Behaviour (Oxford), y en Francia y América Latina el estructuralismo y las llamadas sciences humaines. (Pg. 6)
- (6) Se ha sostenido que una ciencia altamente desarrollada, como lo es la física, puede prescindir de la postulación de los mecanismo y aún del concepto de causalidad. Semejantes planteamientos han sido cuestionados aún en lo que a la física se refiere, p. ej., por Rom Harré en sus Principios del Pensamiento Científico. (Pg. 6)
- (7) Se refiere a una abreviación de la definición de Marta Harnecker, que es, a su vez, parecido a las definiciones dadas por otros estudiosos que se han dedicado al tema. (Pg. 7)

## INICIAÇÃO À LEITURA: PARA ONDE ESTAMOS CAMINHANDO?

Jeanne-Chall - Professora de Educação,  
Universidade de Harvard, Escola de Edu-  
cação, Cambridge, Massachussets.

Após aprofundar-se nos problemas da iniciação à leitura (por meio de análises de pesquisas, entrevistas com autores e proponentes dos diferentes métodos, análises de programas, entrevistas com professores e observações de classe) escrevi "Iniciação à Leitura: O Grande Debate". O livro inclui um relatório da pesquisa (tornada possível graças ao auxílio da Carnegie Corporation of New York) e também algumas conclusões e recomendações para os programas de ensino da leitura. O livro não é um manual de métodos, não apresenta um método capaz de prevenir todos os problemas de leitura.

Representa - assim o espero - um convite ao debate, ao desafio, à ação.

Em primeiro lugar, uma modificação de métodos parece indicada. Na época em que realizei este estudo, a maioria das crianças nos Estados Unidos ao tempo em que procedi ao estudo aprendia a ler pelo método que denominei de "ênfase no significado". Este método dá importância máxima, desde o início, à leitura de palavras, sentenças e histórias, assim como à reação a gravuras, ao significado de palavras e ao conteúdo da leitura, só mais tarde e de maneira limitada cuidando de aprendizagem do código alfabético.

Entretanto, segundo minha interpretação das pesquisas realizadas entre 1912 e 1965, um método que dê inicialmente "ênfase ao código" (isto é, que dê ênfase à aprendizagem de código escrito representativo da linguagem falada) produz melhores resultados pelo menos até o final do terceiro ano. Há evidências, também, de que isso é especialmente verdadeiro no caso de crianças com capacidade média e baixa, crianças de baixo nível sócio-econômico e aquelas predispostas ao fracasso em leitura por diversos outros motivos.

Embora principiar com o código não seja uma garantia de que todas as crianças aprenderão a ler com facilidade, os dados disponíveis parecem indicar que poderemos melhorar a situação até certo ponto, se começarmos desse modo. Creio que deveríamos, pelo menos, tentar êsse aperfeiçoamento.

Essa recomendação parece muito simples, mas sua execução não o é porque envolve editôres, administradores, juntas escolares, especialistas no ensino da leitura, professores, pais, professores de professores, assim como pesquisadores.

No que concerne aos editôres, especialmente aquêles que editaram as séries básicas mais usadas, seguir minha recomendação significaria revisar seus "programas" para ensinar o código da leitura cedo e do modo mais sistemático. (Muitos já o fizeram e muitos o estão realizando).

Tal revisão pode envolver tremendas despesas. O mais importante é que significa modificação dos pontos de vista de autores e editôres acerca da principal tarefa daqueles que se iniciam na aprendizagem da leitura. Não serão apenas os livros para as séries primárias que terão de ser revistos, mas também os livros para prontidão porque, se a primeira tarefa é aprender o que as palavras impressas dizem, temos de esperar que êsses livros dêem maior atenção a letras e sons e, possivelmente, iniciem o uso de recursos fônicos mais cedo. Os manuais e os livros de leitura para o primeiro e, possivelmente, segundo ano terão provavelmente de dedicar mais tempo o espaço ao ensino do código de leitura, através de recursos fônicos, de "spelling" e de escrita ou ainda da combinação dos mesmos.

A julgar pelos novos "programas" apresentados nos últimos cinco anos, eu diria que a maioria dos editôres caminhará em direção à ênfase no código. Contudo, como há diversos modos de ensinar o código, surge a questão de saber se selecionarão um programa fônico, um dos chamados programas linguísticos ou do alfabeto modificado, tal como o ITA. A resposta dependerá, sem dúvida, da interpretação dada às pesquisas existentes. Espero que êsses editôres, ao desenvolverem seus programas, façam por sua própria conta algumas pesquisas.

No que concerne aos administradores e especialistas em leitura, seguir minha recomendação significa fazer um exame profundo de seus programas de leitura e dos resultados que estão sendo obtidos em sua aplicação. A resposta a qualquer pergunta sobre se uma escola ou um professor deve mudar de método, ou de materiais, encontra-se na verificação de rendimento dos alunos, analisado à luz de seu potencial básico.

Onde se torne indicada a necessidade de melhoria, os administradores e especialistas em leitura devem verificar que ênfase os programas de ensino da leitura vêm dando à aprendizagem do prin

cípio alfabético. Se descobrirem que não há ênfase e desejarem seguir minha recomendação, deverão então decidir se irão adotar um programa completo de ênfase no código ou um programa suplementar de ênfase no código da leitura e, ainda, qual dos numerosos programas de ênfase no código irão selecionar.

Os sistemas escolares onde pareça aconselhável a modificação do método de ensino da leitura enfrentarão o problema de saber se todos os professores deverão adotar a modificação, ou apenas aqueles cujos alunos não têm rendimento tão bom quanto poderiam.

Em meu relatório, declarei que alguns professores podem estar conseguindo resultados melhores do que obteriam com o auxílio de programas publicados, ou "cientificamente" elaborados. Fazê-los mudar seria tirar-lhes o estímulo.

Geralmente sugiro que qualquer modificação planejada deve ser debatida, compreendida e aceita pelas pessoas relacionadas à sua execução. Isso significa que os professores, os administradores, os pais e os membros da junta escolar devem participar dos debates e decisões. Se novos materiais e programas de leitura forem adotados, será especialmente importante que os professores compreendam os motivos existentes para as modificações e é essencial que recebam o treinamento necessário para usar os novos métodos e materiais com eficácia.

Logo que fôr adotado um novo programa de leitura, êle deverá ser avaliado. Uma vez que os professores e administradores incluídos no novo programa devem confiar nêle e desejar intensamente que dê resultado, não podemos esperar que sejam pesquisadores imparciais.

Um psicólogo educacional, provindo de uma universidade poderá ser convidado para avaliar os pontos fortes e fracos do novo programa. Os sistemas escolares que experimentarem mais de um programa poderão comparar um com o outro para verificar qual é melhor para certas crianças e certos professores.

Minha primeira recomendação aos professores de professores no que respeita ao ensino da leitura é a de que examinem o conteúdo dos cursos sobre métodos básicos. Os cursos dedicam tempo suficiente a ensinar a futuros professores - as relações existentes entre o som e o sistema ortográfico da língua, os diferentes modos de ensinar a decifrar palavras?

Os futuros professores recebem bastante informação acêrca dos diversos programas novos publicados, ou acêrca das numerosas maneiras de ensino da leitura e de como poderão ser aplicadas mais eficazmente?

Uma vez que as pesquisas mais antigas e as mais recentes do "US Office of Education Cooperative Research Reports" sôbre o assunto, indicam que o conhecimento das letras e sons no início do primeiro ano está altamente relacionado ao sucesso em leitura no final dos dois primeiros anos, seria bom verificar se os professores de jardim da infância e de curso maternal sabem o suficiente sôbre métodos de ensino da leitura para ajudar a preparar crianças para a tarefa real da leitura. As letras e sons não poderiam ser aprendidos no jardim da infância ou mesmo mais cedo?

Meu estudo indica que os pais podem ajudar as crianças a aprender a ler, mesmo antes da entrada para a escola estimulando-lhes o interêsse pelos livros, pelas palavras impressas, letras e sons. Não devem ter receio de ensinar de modo diferente da escola. A maioria das pesquisas indica que a criança que conhece as letras e sons, que tem interêsse e sabe reconhecer algumas palavras impressas, no início do primeiro ano, alcança melhor rendimento na aprendizagem da leitura seja qual fôr o método usado na escola.

Para o pesquisador, considerações sôbre a mudança de método abrem muitas questões: por exemplo, certos tipos de métodos de ênfase no código são melhores que outros? Se isto é verdade, em relação a quem e por que? Que aspectos dos diferentes métodos de ênfase no código são significativos? É essencial dizer os sons e unílos? Escrever? Dizer os nomes das letras? A descoberta das relações entre sem a letra, através de uso de palavras de ortografia regular, é mais ou é menos eficaz do que o ensino direto dessas relações?

Outra pergunta muito importante: no início, como obter o melhor equilíbrio entre os exercícios de decifração do código e os destinados à compreensão? A distinção rudimentar que fiz entre ênfase no código e ênfase no significado foi relativa, baseando-se nos programas analisados. Isso não significa que os programas de ênfase no código não dêem à criança prática em leitura para a obtenção do significado e para o prazer. Também não significa que os programas de ênfase no significado não proporcionem à criança prática na decifração do código.

Poderá ocorrer que obtenhamos efeitos prejudiciais, se dermos ênfase excessiva à decifração do código. A questão é a de saber quando chegamos ao excesso.

Outra questão para o pesquisador é: que acontece após o terceiro ano? As diferenças resultantes das duas ênfases desaparecem? Se isso acontecer, poderá ser atribuído ao fato de que a ênfase inicial no código não é importante a longo prazo? Ou significa que os programas de leitura das séries intermediárias necessitam de modificações, a fim de podermos obter o máximo da vantagem que os programas iniciais de ênfase no código tendem a produzir?

Após analisarmos o método, é preciso examinarmos o conteúdo dos materiais de leitura. Não sabemos até que ponto o conteúdo influi nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura. Em geral dizemos que, a longo prazo, provavelmente o conteúdo das leituras influi nas atitudes relativas à leitura e nas atitudes em geral, mas não temos provas concretas dessa generalização tão divulgada. Até que ponto é essencial que as histórias iniciais sejam de importância para a experiência da criança? O que é "importante"? As ilustrações são essenciais para manter o interesse e para desenvolver as habilidades da leitura inicial? É possível que as ilustrações possam distrair o leitor principiante da importante tarefa de aprender a ler?

Em seguida é necessário reavaliar a graduação dos materiais. Até o final da década de 50 e o início da 60, o vocabulário dos livros básicos de leitura para as séries primárias sofreu limitações ainda maiores do que as anteriores. Há poucas provas experimentais de que isso foi bom para as crianças que aprendiam a ler; na realidade essa restrição poderia tê-las retardado. Até mesmo com um método que dê ênfase ao significado, as crianças podem aprender a reconhecer mais palavras do que aquelas comumente introduzidas na maioria dos programas de leitura básica mais usados.

Acredite que, se dermos maior ênfase à decifração de palavras, aos sons que as compõem etc., poderemos usar maior vocabulário nos livros de leitura e outros materiais para as primeiras séries, aperfeiçoando assim seu conteúdo. Além do mais, com o domínio inicial das habilidades de decifração do código, a criança pode tornar-se independente mais cedo e livrar-se da dieta restrita aos livros de leitura.

Antes que os editores modifiquem o vocabulário e conteúdo dos livros sugiro que deixemos de ligar o ensino de leitura a um nível

prefixado. Se uma criança consegue ler com independência dois ou três níveis acima de seu nível escolar, parece que detemos o seu desenvolvimento, se lhe damos um livro básico de leitura correspondente ao nível escolar em que ela se encontra.

#### Precisamos de novos testes para a avaliação da leitura.

Os testes padronizados existentes medem um conglomerado de habilidades e aptidões ao mesmo tempo. Segundo meu ponto de vista, o professor precisa de testes simples, que possam avaliar, em separado, componentes de leitura, tais como o reconhecimento de palavras, o domínio dos princípios alfabéticos, a compreensão da leitura e a compreensão de que é ouvido. Professores especialistas em ensino corretivo ou clínicos usam testes desse tipo, mas creio que necessitamos de testes mais simples para os professores de classe. Tais testes tornariam possível individualizar o ensino para 30 ou mais crianças. Com seu auxílio, o professor conheceria rapidamente os pontos fracos e fortes de cada criança, não apenas de semestre e semestre, mas de mês a mês ou de semana a semana.

#### Necessitamos de melhores pesquisas

Precisamos de estudos experimentais, assim como de estudos longitudinais coordenados que nos possam dar respostas definitivas para que não seja necessário continuarmos a pesquisar sempre sobre as mesmas questões. Os especialistas em leitura não podem executar estas pesquisas sem auxílio de outros especialistas e sem apoio financeiro do governo ou de alguma fundação privada. É necessário o esforço. É necessário o esforço conjunto de psicólogos, linguístas, neurologistas, especialistas em currículo e muitos outros.

Mais ainda - como a pesquisa nunca pára, necessitaremos de sínteses periódicas das pesquisas relevantes sobre questões específicas. As descobertas relativas a essas questões deveriam ser divulgadas de forma útil, não apenas para os pesquisadores e especialistas em leitura, mas também para aqueles diretamente envolvidos na produção, seleção e uso dos programas de leitura - autores, editores, professores, administradores, membros da Junta de Educação e pais.

À medida que soubermos melhor como as crianças aprendem a ler, teremos de voltar-nos para muitas outras questões, talvez até mais importantes de que as recomendações que apresentamos anteriormente.

Em primeiro lugar, será necessário sabermos mais acêrca das expectativas dos professôres, das escolas e comunidades em relação ao rendimento das crianças em leitura. Observei que, entre os alunos de primeiro ano, encontravam-se aquêles que ainda nem haviam começado a aprender a ler no final do ano e aquêles que liam em nível de oitavo ano. É verdade que as crianças não tinham a mesma inteligência, segundo as nossas medidas, mas creio que um fator mais importante do que a inteligência era a que se esperava delas (1)

Um estudo recente (1968) de Roberto Rosental indica isto. Quando os professôres haviam sido informados de que podiam esperar que determinadas crianças (selecionadas por acaso pelo pesquisador) demonstrassem avanço no desenvolvimento intelectual, essas crianças realmente obtiveram melhor resultado nos testes de inteligência e em rendimento, do que outras que tinham igual capacidade, mas não haviam sido apontadas como mais capazes.

Compreender o papel das expectativas dos professôres (1) pode ser especialmente importante para a elevação do rendimento, em leitura, das crianças provindas de meios culturalmente desfavorecidos. O baixo rendimento que apresentam pode ser explicado, pelo menos em parte, pelo pouco que delas se espera.

Temos necessidade de compreender mais o papel que o professor desempenha no rendimento dos alunos quanto à leitura, pois é ele quem aplica os métodos. Precisamos saber o que faz realmente o professor que obtém bons resultados.

Um dos "USOE Cooperative First Grado Studios" (Estudos sobre primeiro ano), realizado em 1966, esclarece que a atuação dos professôres tem grande influência no rendimento dos alunos em leitura, mesmo quando a prontidão dos alunos e a experiência do professor são controlados. Também Robert Dukstra, em seu resumo dos resultados dos Estudos USOE (1967), notou que, ao final do 2º ano, embora os métodos levassen a diferenças do rendimento (aquêles com maior componentes de decifração do código conduzindo a melhor reconhecimento de palavras e a melhor ortografia nos nem sempre a maior compreensão), as amplas diferenças entre classes e sistemas escolares que usaram métodos semelhantes indicaram a importância do fator professor.

Precisamos verificar quanto tempo é empregado realmente no ensino de leitura. Ao observar classes e analisar alguns dos mais in-



portantes programas de leitura, surpreendeu-me o incrível tempo que os professores gastam falando e a freqüência com que os manuais para professores dão instrução para que falem. É comparativamente pequeno o tempo dedicado à leitura pelos alunos.

Finalmente, será necessário verificar de que modo os novos equipamentos didáticos são usados na sala de aula. Com os novos recursos para o auto-ensino, disponíveis na maioria das escolas, as crianças deveriam ter a oportunidade de maior prática em leitura do que têm tido até agora.

E para onde estamos caminhando? Até agora a etapa inicial do ensino de leitura tem sido o principal objeto dos debates. Agora temos de estudar o problema do prosseguimento do ensino de leitura. Se não o examinarmos seriamente, poderá tornar-se assunto para controvérsias daqui a dez ou vinte anos.

---

(1) O grifo é nosso

## CÍRCULOS DE PAIS E PROFESSORES

Fundamentos: A razão da existência desta instituição é evidente. Quando os pais entregam os seus filhos à escola, assume esta o direito e o dever de continuar, completar e corrigir a educação do lar. Pais e professores têm a nobre tarefa de formar o mesmo ser, que é filho e aluno. Claro está que não pode haver "contra-correntes" na realização da educação: uns não devem negar, anular, condenar o que outros afirmam, valorizam e louvam. Deve haver harmonia entre pais e professores a respeito de idéias e medidas educativas. Somente assim, o filho-aluno pode se desenvolver integralmente, pode alcançar o equilíbrio da sua personalidade. Resulta daí a necessidade do mútuo entendimento entre pais e mestres e isso é possível quando há ocasião de encontro regular entre si, de tempo em tempo. É isso que chamamos "Círculos de Pais e Mestres".

### I - Dos objetivos

Estabelecer uma continuidade entre a ação da escola e da família, visando entendimento harmônico entre pais e professores no sentido:

- a) de estreita cooperação na solução de problemas relacionados com o educando;
- b) da formação de certos hábitos, atitudes e ideais na criança.

### II - Da organização e funcionamento

A - Estatutos (o que consta no Estatuto Padrão):

- 1) Da denominação, fins e sede da Associação
- 2) Dos sócios
- 3) Das reuniões
- 4) Conselho Diretor
- 5) Deveres da Diretoria e Comissões
- 6) Do patrimônio e sua aplicação
- 7) Disposições Gerais

## B - Diretoria

A presidência do "Círculo de pais e professores" deve estar a cargo do diretor do Estabelecimento, coadjuvado por todos os professores. Dentre estes serão eleitos os seguintes membros:

1º secretário

2º secretário

tesoureiro

Conselho fiscal: constituído de pais de alunos.

Só mais tarde, a nosso ver, quando melhor seguros da verdadeira finalidade da Instituição, cabe aos pais ocupar a presidência, tesouraria ou quaisquer cargos dentro do "Círculo".

## C - Reuniões

1) Dia, hora e local: Determinar-se-á de acordo com as conveniências da localidade e prévio entendimento com os pais. Convém lembrar que muitas são as oportunidades de pais e mestres se congregarem, independente de reuniões ordinárias: nas festas de primeira comunhão dos pequenos, nos desfiles escolares, etc.

2) Para melhor integração dos pais na escola, melhor será, além das reuniões gerais, haja "círculos de classe" com o fito de reunir, mais frequentemente, pais ligados com a vida de determinada turma. Reuniões ordinárias, apenas uma vez por mês.

## D - Atividades

1) Para ser útil o "Círculo de Pais" tem que começar sendo uma escola para pais. A escola deve saber atrair, conquistar os pais para, em seguida, convencê-los do valor da educação e da cultura. Poderão ser desenvolvidos:

a) assuntos de iniciativa dos professores;

b) assuntos propostos pelos pais

2) Como?

Por meio de palestras (com sugestões ou obje -

ções por parte dos assistentes dando margem a proveitosa troca de idéias).

3) Quais os assuntos que se sugere?

Pelo professor:

a) Valor dos métodos e processos da escola nova explicação de problemas de ordem técnica (uso da mão esquerda pelos canhotos, do livro somente depois de adquirida a técnica de ler, etc.).

b) Importância da recreação, dos jogos, da literatura infantil (seleção de livros, revistas).

c) Problema da disciplina (reflexos de desajustamento no lar); crianças que faltam à escola; problema da evasão escolar.

d) Necessidade do registro civil

e) Higiene: Hábitos de asseio

Cuidados com a saúde (vacinação preventiva, importância da alimentação, vida ao ar livre, repouso, etc.).

Maus tratos

Exemplos dos pais

Problema da criança emotiva, agressiva, medrosa, sujeita à cólera, instável, sujeita à perturbações do sono, masturbação, etc. e muitos outros assuntos todos em linguagem simples e acessível à compreensão dos associados.

Pelos pais:

Apresentados sob a forma de questões (o que querem saber, suas dúvidas, objeções e sugestões) que devem ser respondidas pelo professor e debatidas pelos presentes.

III - Do entrosamento da instituição com a comunidade

Além dos associados, responsáveis ou pais de alunos, interessados diretos no progresso de seus filhos, permito o estatuto padrão que façam parte do "Círculo de pais e professores" quaisquer elementos da comunidade dispostos a prestar seu auxílio e cooperação.

IV - Do entrosamento da instituição com as atividades de classe

Uma das formas desse entrosamento é permitir que os pais vez por outra assistam as aulas e vejam os trabalhos de seus filhos. Assim, todos os trabalhos de classe, por mais simples, poderão interessá-los, atraindo-os à escola. Tais são os desenhos, os problemas, as cópias caligráficas, as composições, os trabalhos manuais numa infundável lista de "coisas" a expor. Nos "círculos de classe", a exposição desses trabalhos dará margem a uma comparação, pelos pais, do atraso ou progresso de seus filhos em relação aos demais colegas, ocasião propícia ao professor de prestar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da turma. Nestas oportunidades poderão ser apresentadas dramatizações em classe, numa atuação espontânea e singela dos pequenos, sempre do agrado dos presentes.

#### V - Do entrosamento com as demais instituições

As atividades dos "Círculos de pais e professores", devem necessariamente articular com as das demais instituições.

##### a) Com a Caixa Escolar:

A escola deve realizar junto aos pais um trabalho educativo pelo qual se desperte na consciência de cada um o sentimento de solidariedade humana, indispensável à vida (o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados).

##### b) Com os Clubes Agrícolas:

"Dignificar o trabalho manual, elevar e engrandecer a vocação e profissão do lavrador; incutir na consciência de seus sócios o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e a idéia do seu valor econômico e patriótico", eis uma das bases com que se firmam os Clubes Agrícolas. Através dos "Círculos" poderão os professores interessar os pais nessas cousas relativas à vida rural. Fins em vista:

1) Levá-los a participar e contribuir (com a experiência que possuam) para com as atividades do Clube Agrícola;

2) Ministrá-lhes o ensino dos métodos precon-

zados pela agricultura moderna (mecanizar a lavoura, abolir queimadas, adubar solo, combater pragas, etc.);

3) *Incentivá-los no cultivo e aproveitamento de terras (aproveitamento de menores ou maiores áreas disponíveis, em hortas, jardins, criação de aves, etc.) consequentemente, permitindo a elevação dos padrões de saúde da família mediante uma alimentação reforçada, graças à produção agrícola obtida por ela própria.*

*c) Com os Clubes de Saúde:*

*Difundindo preceitos de higiene e formando em cada associado uma consciência sanitária que favoreça o bom desenvolvimento físico, mental e emocional da criança e o bem estar da comunidade. Lembramos aqui diversas campanhas das quais poderão participar os pais de alunos:*

*1) de combate à mosca (queima do lixo onde não haja o trabalho de coleta, escoamento de águas estagnadas, construção de privadas, fossas, etc.);*

*2) de combate às doenças transmissíveis por meio da vacinação preventiva, isolamento do doente;*

*3) campanha de alimentação, e muitas outras.*

*d) Com as Atividades Pré-vocacionais:*

*É comum nas famílias serem os pais os que escolhem a profissão para os filhos. Na maioria das vezes essa escolha recai sobre a profissão por eles exercida ou qualquer outra que lhes agrade, mesmo que a criança não possua as necessárias qualidades que a profissão exija. Embora muitas escolas não ofereçam ocasião e meios de a criança conhecer as profissões do meio em que vivem de aprender como escolher dentre elas as que mais lhe convem, esta é sua função para evitar desajustamentos, menos compreendidos pelos pais. Os "Círculos de pais e professores" dão oportuna oportunidade à vantajosas "aulas" de Orientação Profissional cuja finalidade é a formação da mentalidade profissional dos nossos escolares. A convivência com o aluno durante o período escolar é insuficiente para conhecimento de suas tendências e aptidões. Dos pais espera-se a colaboração no sentido de resolver esse problema*

em favor de seus próprios filhos.

VI - Do aproveitamento da instituição para a recuperação de elementos desajustados

São justamente aqueles que estão se revelando indisciplinados, desajustados, ao lado daqueles alunos-modelo que precisam ser aproveitados com responsabilidades ou participação nas atividades extra-curriculares. Nos "Círculos de pais" se faz necessária a atuação desses elementos para que não tenham a impressão de que o comparecimento dos pais à escola fundamenta-se em queixas e reclamações.

Assim, o arranjo do local das reuniões, a confecção de convites, recepção dos associados, participação na hora recreativa (dramatizações, cantos, recitativos), muito concorrerão para a adaptação desses elementos à comunidade escolar. Essa atividade constante se chama "terapêutica ocupacional". Canalizar as energias do aluno para uma finalidade útil qualquer é a maneira melhor de afastá-lo de suas preocupações, tristezas e atitudes de indisciplina.

VII - Do aproveitamento do lazer do educando

A recreação deve ser dirigida. O professor deve orientar os recreios, os lazes do aluno, com um sentido de re-educação. É preciso levar em conta que atividade recreativa é aquela em que a pessoa permanece pelo prazer da atividade. Nunca deve ser imposta. Durante os recreios deve a criança ser aliviada de suas preocupações pelo brinquedo alegre, pelos jogos construtivos, Os pais devem ter consciência disso. Devem ser orientados, sobretudo, para o aproveitamento do lazer da criança no lar:

- a) cultivando hábitos de sã leitura
- b) orientando na escolha de recreações próprias à idade
- c) na escolha da ocupação útil e divertida.

"As atividades manuais, nos diz a professora Carmen Alonso, constituem excelente meio de possibilitar à criança o aproveitamento de suas horas de lazer, através de uma ocupação útil e ao mesmo tempo divertida". Por meio de

ocupações como estas a criança se desenvolve, adquire novas formas de comportamento, ganha atitudes e conhecimentos.

---

O "Círculo de Pais e Professores" é uma instituição de grande importância pelos fins que tem em vista: a harmonia de vistas da família e da escola, o bem estar da criança e o bom funcionamento escolar. Cumpre aos interessados reconhecer os seus objetivos e dar-lhe a verdadeira feição para que não deturpem suas finalidades educativas.

Os "Círculos de Pais" são uma cooperação da família pelo contacto mais próximo com os mestres que por força de suas funções se obrigam a conhecer os problemas pedagógicos em sua plenitude. O contacto com os da casa do aluno constitui o melhor meio de saber o que acontece fora das horas da escola permitindo, também, conhecer as pessoas que compõem o ambiente mais próximo da criança dando-lhe talvez informações sobre a natureza dos sentimentos que existem entre aquelas e esta. Cabe ao professor, portanto, se ambientar na vida social do aluno. E isto melhor se faz quando o mestre visita anteriormente os pais. É uma forma de captar a confiança de quantos foram visitados, os quais não se negarão ao convite do professor para uma visita à escola. É possível que alguns professores vejam nisto uma sobrecarga de trabalho, mas se refletirem na sublime missão de educadores que lhes é confiada, verão que sem sacerdócio jamais desempenharão sua nobre tarefa. Pais existem que vão à escola apenas em dias festivos ou quando desejam formular uma reclamação ou, ainda, em época alguma. É necessário fazê-los interessar-se com tudo quanto se passa nesse ambiente onde seus filhos permanecem algumas horas do dia recebendo instrumentação e aperfeiçoando sua educação, nunca afastá-los pela orientação errônea que aos "círculos" comumente se dá. Se o "Círculo" é, como já dissemos, uma escola para pais, procuremos atraí-los, conquistá-los. Sem o auxílio dos pais não desempenharemos a contento nossa tarefa educacional.

Os comportamentos da criança na escola são reflexos da sua vida no lar. Os desajustamentos escolares, as rebeldias, a vadiagem e os demais problemas apresentados pela criança na escola são, em grande parte, o resultado de re-



calques, complexos e conflitos psíquicos ocorridos no lar. Sômente uma perfeita entrosagem entre pais e professores permitirá a êstes, em colaboração com aquêles, o reajustamento dessas crianças. Também as diferenças sutis na atitude, interêsses e formação mental e emocional são fatores importantes que diferenciam a criança de seus companheiros; o conhecimento através dos "Círculos de Pais" ajuda o professor a compreender o comportamento da criança tornando-o capaz de lidar mais eficientemente com ela.

A falta de orientação esclarecida ao "Círculo", coloca-o na condição de instituição grandemente fracassada. Em síntese, enumeramos algumas das principais causas dêsse fracasso:

a) falta de técnica do professor ao tratar o assunto ou orientar os trabalhos (assuntos desinteressantes, por exemplo);

b) dar caráter de sessão solene à reunião que deve ter por finalidade a simples troca de idéias entre pais e mestres para se chegar a conclusões práticas;

c) linguagem em desacôrdo com o nível intelectual dos membros da associação;

d) preocupação de exibicionismo dos mestres;

e) queixas, reclamações, pedidos de auxílios constantes durante a reunião ou reuniões deturpando assim o seu objetivo.

Nada mais significativo que o sentido social que têm os "Círculos de Pais e Professôres". Representam a união entre a escola e a família; entre a educação escolar e a educação doméstica. Qualquer que seja a razão para o contato entre o lar e a escola, seu resultado ideal é um aumento do senso de responsabilidade da criança assim como o melhor entendimento mútuo por parte do pai, da criança e da escola.

Cap. III - ORGANIZANDO O PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS -

SOCIAL STUDIES DEVELOPMENT = PROSPECTS AND PROBLEMS

Dorothy Mac Clure - Fraser, Editor

Autor - James M. Becher

(Trad. de Guttorm Hanssen)

..... Hoje em dia a pessoa instruída é unicamente aquela que aprendeu a adaptar-se e a mudar; o homem que compreendeu que todo o saber é perecível, que unicamente o processo de procurar o saber proporciona uma base para a segurança. A confiança no processo e não no saber estático parece ser a única meta sensata para a educação no mundo moderno. O reconhecimento dessa condição está resultando em vários esforços experimentais que compreendem a procura de novos métodos de estudo bem como em sérias dúvidas em torno dos propósitos e metas tradicionais.

O ritmo cada vez mais veloz em que se sucedem as inovações e experiências em fins da década de 1960 constitui importante fator no planejamento do currículo no setor dos estudos sociais. Aparecem mais frequentemente no cenário educacional novos padrões de currículos, nova tecnologia e novos materiais. Figuran entre as idéias e projetos que surgiram ou a que se deu maior atenção a instrução auxiliada por computadores, televisão, estudos programados, filmes, fitas sonoras, estudo aperfeiçoado por melhor motivação, mais relevado a "aprender descobrindo", criatividade em evolução, e crescente reconhecimento das diferenças individuais.

Enfrentar as rápidas transmutações não é mais fácil para os educadores do que é para profissionais em quaisquer outros setores de trabalho. De um modo geral, porém, os educadores demoram mais a reagir aos desenvolvimentos tecnológicos e às inovações do que os dirigentes no comércio e na indústria. Nos estudos sociais os cursos oferecidos e os tipos de currículos pouco mudaram nas últimas décadas. Os que recomendam com insistência a introdução de

novas idéias e o emprêgo de novos materiais e métodos experimentais viram freqüentemente seus esforços frustrados pela rigidez dos padrões de organização e dos processos usados na sala de aula convencional.

Estamos convencidos que a remodelação dos corpos docentes, dos padrões de instrução e da organização escolar deve constituir a causa fundamental de todo e qualquer esforço sincero de melhorar a qualidade do sistema escolar neste país (1). Esta declaração da Sub-comissão de Eficiência e Inovação na Educação da Comissão de Pesquisa e Política da Comissão para o Desenvolvimento Econômico chama a atenção para um dos mais graves obstáculos ao aperfeiçoamento da educação: a organização obsoleta. A referida comissão focaliza a necessidade de se empregarem de maneira mais eficaz do que até agora os quadros de professores, o tempo e os recursos. Ela lembra também que a reorganização da instrução oferece muitas possibilidades de melhorar a eficácia das escolas.

67 Mudando os Pontos em Destaque: A Procura de Novas Bases de Organização

Para o sistema educacional americano a sala de aulas autônoma, auto-suficiente, e o currículo de conteúdo específico foram encarados durante muitos anos quase como princípios de fé. Hoje em dia estão sendo abalados em sua firmeza estas e outras convicções e práticas solidamente arraigadas há muito tempo. Parece que a tarefa revolucionária de libertar a juventude escolar de formas de estudo superadas não poderá ser bem sucedida se não forem desfeitos alguns dos tradicionais padrões e estruturas da educação. A cidade-la que abriga um professor e trinta e cinco alunos e a disposição de tema específico segundo as séries das matérias dos estudos sociais foi invadida por inovações como escolas não seriadas, ambiente simulado, televisão educativa, instrução programada, análises de sistemas e experiências com auxiliares do ensino. A educação não muda apenas muitas de suas práticas tradicionais, mas, o que é mais importante, altera também seu objetivo básico.

### Importância da Formação de Conceitos e das Habilidades

Os defensores dos novos estudos sociais não se preocupam tanto com fazer o aluno aprender com perfeição o tema da matéria; querem é fazê-lo compreender os meios utilizados pela disciplina. Num mundo em que se duplicam os conhecimentos a cada década que passa não é considerado medida proveitosa abarrotar os alunos de detalhes descritivos, definições e generalizações. Tal situação foi definida como "crise no estudo". À medida que se multiplicam os conhecimentos acessíveis e necessários, o indivíduo é deixado em ignorância relativa cada vez maior. Torna-se necessário encontrar um meio de ajudar os alunos a desenvolverem sua própria habilidade em captar e escolher dados importantes e relevantes da torrente de conhecimentos, em constante transmutação que, da cena global, se derrama sobre eles. O tema é hoje encarado como um meio de se alcançar um objetivo mais fundamental; um plano bem imaginado, suficientemente extenso para proporcionar visões e hipóteses que possam ajudar os alunos a compreender um mundo em rápida transformação e dele participar. Uma pressuposição básica no caso é que, se o aluno não encontra ordem nem sentido em seu mundo, aprende apenas que este é absurdo. Phenix sugere que "... o único meio seguro parece ser o método pelo qual o intelecto do homem sempre trouxe ordem e simplicidade em plena desconcertante multiplicidade de experiências, isto é, o processo de formação do conceito". Cada setor é encarado como tendo seus conceitos-chaves e aquele que os compreender tem nas mãos a chave para a compreensão funcional. Isso constitui um argumento a favor de se dar a máxima importância à estrutura dos campos do saber, como base sobre a qual alicerçar o currículo.

Em concordância com tal ponto de vista, a função da escola não seria tanto transmitir conhecimentos, seria antes a de ensinar a arte de tratar os conhecimentos. Se a formação é o desenvolvimento do conceito e aprender a usar um processo de seleção constitui em as metas principais da educação, é de pouca utilidade um currículo que consiste de matéria específica para cada nível.

Numa época de rápidas mudanças, tanto no mundo de um modo geral como nos meios pelos quais os especialistas em ciências sociais estudam o mundo, a rigidez no modo de se encararem os conheci

mentos é obstáculo muito maior do que a omissão em adquirir conhecimentos específicos. Grande parte do que atualmente é considerado conhecimento essencial pode ser superado à medida que os cientistas continuam com suas pesquisas e experiências nas ciências sociais ou simplesmente pelos vários acontecimentos no mundo. Um currículo organizado em torno de conceitos importantes e habilidades fundamentais não será tão profundamente afetado pelas mudanças como um currículo concentrado num tema específico. Conceitos significativos serão modificados à medida que o saber se expande, mas têm utilidade mais duradoura do que os fatos particulares. A habilidade necessária para se identificar, selecionar, organizar, avaliar e aplicar conhecimentos revelantes não muda rapidamente. Além disso, para o desenvolvimento de alunos capazes de estudar independentemente um tal programa contribui de modo mais significativo do que um programa que dá destaque a uma matéria específica.

Na opinião dos que defendem "os novos estudos sociais", um programa que destaca as habilidades e conceitos usados por historiadores e especialistas em ciências sociais, prepara melhor o indivíduo para a sociedade democrática do que os programas que se limitam a dar relevo a matérias específicas. Os resultados das disciplinas são considerados menos importante do que os métodos das disciplinas. Assim, as disciplinas são encaradas não como metas em si, mas como recursos para dotar os alunos de modos de pensar, sentir e agir que contribuirão para uma vida eficiente e satisfatória. Isso não é possível enquanto a principal base para se organizar o currículo for a rígida designação de temas a determinadas séries, e enquanto os professores tratarem o saber com um conjunto fixo de fatos objetivos, um volume de conhecimentos que periodicamente vamos aumentando.

#### Seleção do Tema: Alguns Critérios

A importância dada ao desenvolvimento do conceito, aos modos de investigação, de perguntas analíticas, requer que o tema seja encarado com um meio, como uma base para ajudar os alunos a adquirir visão e habilidade que tem significado de longo alcance e os capacita a continuar estudando. Tais programas não são destituídos de conteúdo. Com efeito, espera-se que o aluno, se for bem sucedido, utilize muito mais dados do que nos programas tradicionais e os uti

lize de maneira mais eficaz. Todavia, nenhum conjunto de temas é considerado essencial para esse fim. Já que é impossível abranger todas as matérias disponíveis para tratar de um tema, pode-se ajudar os alunos a desenvolver um conceito, como, por exemplo, "chefia", relacionando todos os dados e os exemplos de sociedades antigas ou pré-modernas, ou podem-se selecionar todos os dados de sociedades modernas. Em um e outro caso os alunos poderão conceber conceitualmente adquirir conceitos válidos e úteis. No entanto, isso serve para ilustrar o fato de ser a utilidade de um tópico na formação de um conceito ou na aquisição de uma habilidade apenas uma diretriz para a seleção do tema. Na prática, os organizadores dos currículos não podem utilizar todo o saber disponível em cada uma das ciências sociais, toda a experiência acumulada pela humanidade e todas as questões nas quais os alunos têm interesse. Devem ser estabelecidos certos critérios para se selecionarem setores de estudos. Todos os que elaboram currículos deparam-se com este problema. O Centro do Currículo de Estudos Sociais do Projeto da Universidade de Minnesota organizou uma lista útil (3).

- (1) Um tópico se presta para ensinar importantes conceitos nas ciências sociais, sobretudo os que cruzam certos setores e que constituem importantes agentes analíticos no exame de novos dados?
- (2) O tópico tem significação no mundo moderno? Está ele, por exemplo, relacionado com um problema social persistente, sobretudo um que envolve um grande conflito de valores em nossa sociedade? Está relacionado com uma tendência significativa no mundo moderno? Caso o tópico estiver ligado a um lugar, este lugar terá importância no mundo interdependente moderno?
- (3) O tópico terá peculiar interesse ou vinculação e, por conseguinte, significação para os alunos em certos níveis, por lhes dar uma oportunidade de examinar seus próprios valores ou lhes proporcionar ajuda ao se deparam com problemas pessoais de interesse direto para eles?
- (4) O tópico se presta bem ao desenvolvimento de um ou mais modos de proceder identificados como metas pelo corpo docente?
- (5) O tópico facilita o desenvolvimento de habilidades específicas, identificadas como metas do programa, sobretudo habilidades relacionadas com métodos de pesquisa?

Reconhecendo que a seleção do tema está intimamente ligada à disposição do tópico segundo a série, o grupo de Minnesota acrescentou mais três critérios:

- (6) O tópico é adaptado ao nível de maturidade e às habilidades dos alunos de cada classe? Mesmo se o tópico puder ser ensinado num determinado nível, tal ensino será uma utilização proveitosa do tempo? Poderá ser ensinado melhor e mais rapidamente em outro nível? Existem outros tópicos importantes que podem ser entendidos mais facilmente nesse nível? Já que a dificuldade de tópicos em cada ano escolar está relacionada com as experiências prévias de alunos nesse nível, poderão ser incluídas em níveis anteriores algumas experiências necessárias como base para o tópico?
- (7) Pode o tópico ser relacionado com os interesses de alunos nesse nível? Mesmo se os alunos não tiverem já um interesse no tópico, será fácil despertar neles um interesse mesmo no início de seu estudo? O ensino desse tópico terá efeito positivo e não negativo sobre os interesses dos alunos nas ciências sociais?
- (8) O tópico se ajusta a outros tópicos num mesmo nível, para formar uma espécie de tema coerente de estudo, de maneira que os alunos acharão mais fácil coordenar os conhecimentos em conjuntos significativos do que achariam se os tópicos permanecessem isolados em sua memória?

Note-se que a lista acima compreende o interesse dos alunos, maturidade, e habilidade, significado corrente e utilidade multidisciplinar, bem como a facilitação de desenvolvimento de habilidades peculiares entre os critérios.

A mudança nos propósitos e objetivos e novos métodos de educação afetam a maneira pela qual é organizada a instrução. As salas de aula estão se tornando laboratórios de estudo e não salas nas quais os professores reinam, soberanos. Como o salienta Sanders no capítulo 5, a mudança na educação é habitualmente um processo lento e laborioso, no entanto a revolução tecnológica em nossa sociedade parece destinada a resultar em novos métodos de estudo e em novos padrões de organização em nossas escolas. Está se expandindo a procura de novos padrões.

### A Procura de Novos Modelos de Organização

Num ponto os educadores estão cada vez mais de acordo: os currículos de estudos sociais baseados na organização de matéria peculiar constitui estrutura insuficiente ou inadequada para servir de base a programas de estudos sociais, o que dá origem a uma penosa indagação a respeito da base sobre a qual devia alicerçar-se o currículo. Como todo o trabalho relacionado com a elaboração de um currículo, a procura de uma tal base ou estrutura é tarefa interminável. Não há uma medalidade capaz de satisfazer a maioria dos professores de estudos sociais ou de servir aos vários objetivos e metas ligados a esse setor do programa escolar em nossa sociedade pluralística. Já que os conhecimentos, bem, como a técnica de pesquisa para adquiri-los estão mudando e já que as teorias da instrução atualmente são contraditórias, parece insensato construir um currículo total com base numa teoria à parte. (\* Veja o fim do trabalho)

### Alguns Meios de se Avaliarem Padrões de Organização

Como o arquiteto, o organizador de currículos seleciona técnicas e materiais específicos para levar a cabo diferentes desígnios em cada fase da construção. Trata-se de um processo complicado. No momento, pelo menos, seria fictício esperar que um só padrão de organização pudesse satisfazer as várias necessidades de cada aluno.

Um método para se avaliarem padrões de organização de estudos sociais foi sugerido por Nelson (5). O método compreende:

- (1) Racionalidade - o padrão deve ser consistente em sua estrutura e ter continuidade.
- (2) Novos conhecimentos - devem ser tomadas disposições para se podem introduzir novos conhecimentos das ciências sociais e de outros campos indicados.
- (3) Liberdade de investigação - em concordância com a capacidade, a idade e a madureza, deve-se dar aos alunos cada vez mais liberdade para investigarem todos os aspectos da conduta social.
- (4) Integração dos conhecimentos - devem ser demonstradas as relações recíprocas entre as disciplinas.



- (5) Utilização de talentos e recursos - devem ser levadas em conta a competência dos professores bem como a disponibilidade de materiais de ensino.
- (6) Desenvolvimento da habilidade - devem ser providenciado o desenvolvimento das habilidades para estudos sociais em níveis ascendentes de sofisticação.

O problema de se identificarem os principais elementos num programa de estudos sociais bem organizado foi tratado numa série de publicações preparadas por Joyce (6). Resumindo, ele menciona os seguintes como sendo essenciais num programa perfeito:

- (1) Uma clara exposição dos objetivos.
- (2) Modo de abordar a matéria cuidadosamente escolhido e adequado aos propósitos e metas dos vários aspectos do currículo.
- (3) Um plano para seqüência e continuidade.
- (4) Meios de avaliação.
- (5) Modo de proceder para mudar e aperfeiçoar.

Como o aponta Price no capítulo 2, a falta de acordo em torno dos objetivos e o fato de não terem sido claramente definidos os propósitos sem dúvida impediram o progresso nos estudos sociais. A respeito de tais opiniões opostas houve grande semelhança nos programas de estudos sociais em escala nacional. A relação abaixo ainda constitui um padrão largamente usado do que oferecem os cursos.

Série	Matéria
I	O lar, a família, a escola
II	Os que servem a comunidade - guarda, leiteiro, agência postal
III	A cidade - tipos de comunidades, transportes, abrigos
IV	Os povos do mundo, comparação entre comunidades e regiões dos Estados Unidos
V	As Américas - Os Estados Unidos e seus vizinhos
VI	América Latina ou Hemisfério Oriental
VII	História dos Estados Unidos ou Hemisfério Oriental
VIII	Civismo, Geografia, História das Nações ou História dos E.U.
IX	Civismo, Cidadania, Geografia Universal ou Civilizações do Mundo
X	História Universal ou Regiões do Mundo

- XI História dos Estados Unidos
- XII Problemas da Democracia, dos Governos, Economia (habitualmente facultativas).

A principal esperança entre os reformadores em estudos sociais é que os muitos projetos de currículos atualmente em andamento proporcionarão substitutos para os padrões tradicionais exemplificando a relação entre objetivos, métodos e recursos de um modo mais significativo, permitindo assim às comunidades locais adaptarem e adotarem programas de acordo com suas necessidades e suas capacidades.

Atualmente está sendo discutido ou testada uma longa série de vários padrões de organização. Poucos desses esforços têm como preocupação principal a identificação ou seleção de temas a serem ensinados a alunos de um determinado nível ou ano escolar. As habilidades, o desenvolvimento do conceito, modos de investigação ou valores constituirão muito mais provavelmente os princípios para a organização do novo programa de estudos sociais.

Ao passo que estão começando a aparecer modelos de organização para a elaboração de currículos, não há um modo determinado, amplamente aceito, para se construir e por em prática um currículo com todos os detalhes. As grandes diferenças nas habilidades e na experiência dos alunos, as variações na teoria e na prática educacionais de uma região para outra do país, as disparidades na formação e na experiência entre os professores e funcionários da administração, autonomia local e resistência à centralização e à padronização — tudo atua contra a adoção generalizada de qualquer plano único. O que podemos esperar dos mais de 50 projetos de currículos de estudos sociais é um grande e rico acervo de material didático do qual professor e aluno podem fazer sua seleção. Qualquer plano aceitável de currículo para os estudos sociais pode agora ter uma largura e uma profundidade que permitirão ampla variação em sua aplicação.

Na sua maioria os novos projetos de estudos sociais não tentam responder a pergunta relativa a metas e finalidades gerais. Nem propõem critérios para organizar um esforço de estudos sociais K-12. Reconhecendo que disciplinas e dados são instrumentos de trabalho, temos que especificar para que devem ser usados esses instrumentos, antes de termos uma base para decidirmos quais são os instrumentos mais adequados. Determinar as metas, as necessidades e as prioridades em níveis nacionais, estaduais e locais continuará a ser uma tarefa das mais importantes e mais difíceis para os organizadores de currículos.

\* Complemento da página 7

Argumenta a equipe encarregada do Projeto da Universidade de Minnesota que em suas decisões (4) os organizadores de currículos devem tomar em consideração múltiplos fatores. "Essas decisões sofrerão modificações com o correr do tempo, à medida que forem mudando fatores como a sociedade, os conhecimentos nas ciências sociais e os que se referem aos estudos e à motivação, e às metas a serem alcançadas. Já que os métodos e os materiais devem ser escolhidos com o intuito de se atingirem múltiplas metas com alunos de várias categorias, as seleções podem não enquadrar-se em modelos perfeitos e elegantes..."

TIP/ec. 9/2/73

## DESTINO DAS CRIANÇAS QUE CONCLUÍRAM O CURSO PRIMÁRIO EM 1963, NO ESTADO DA GUANABARA

### I - Apresentação

O presente documento expõe os resultados preliminares da pesquisa sobre o destino das crianças que concluíram o curso primário no ano de 1963 nas escolas públicas do Estado da Guanabara.

Essa pesquisa foi empreendida pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais<sup>(1)</sup>, tendo sido projetada e aplicada em 1966, e apurados os seus resultados no início do corrente ano.

As indagações básicas do trabalho referem-se ao prosseguimento, interrupção ou cessação dos estudos, correlacionando esses dados com nível de ocupação remunerada do pai ou responsável, motivos alegados para cessação dos estudos, aprendizagem ou treinamento profissional, idade, sexo, número de irmãos, obtenção de bôlsas de estudo, nível de instrução do pai ou responsável, mãe e irmãos, conceito final do aluno, nível sócio-econômico da escola primária, expectativa dos pais ou responsáveis em relação ao futuro profissional de seus filhos ou dependentes e ao papel da instrução formal como instrumento de elevação do "status".

A busca do coeficiente de ociosidade e do processo de distribuição dos ex-alunos no mercado de trabalho, ponto focal da pesquisa, tem como objetivo examinar, em bases empíricas, a questão do hiato nocivo, que tanto tem preocupado educadores, administradores escolares e industriais.

Desde que é ponto pacífico a necessidade de alfabetização de toda a população em idade escolar, propugnada nas últimas conferências nacionais e interamericanas de educação e também uma das metas da política educacional do nosso país deve-se, agora, equacionar o problema do prolongamento obrigatório da escolaridade com a integração social dos adolescentes para todas as formas de atividades, desde que o progresso técnico e o processo de industrialização exijam mais tempo de formação para a vida profissional.

---

(1) O projeto da pesquisa e sua execução estiveram a cargo de Maria Laís Mousinho, Guidi, Ursula Albersheim dos Santos, Jayme Simões de Aguiar e Sérgio Guerra Duarte, sob a supervisão da coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, Lucia Marques Pinheiro.

A conveniência da escolha do ano de 1963 se explicou, por um lado, pela possibilidade maior de já ter o ex-aluno, no espaço de três anos, uma situação mais definida em relação ao seu encaminhamento pessoal. Por outras palavras, a escolha de ano mais recente aproximaria demasiadamente o ano da conclusão do curso do ano da investigação.

Da mesma forma, a escolha de anos anteriores a 1963 tornou-se desaconselhável, não só pela dificuldade maior de obtenção das relações nominais dos ex-alunos como também pelas possíveis mudanças de residência das respectivas famílias, impedindo assim a realização das entrevistas.

Felo emprêgo de uma tabela de números randômicos foram escolhidas 40 escolas públicas primárias, cobrindo as diferentes áreas ecológicas do Estado da Guanabara; em seguida, da relação nominal de concludentes de 1963 nessas escolas, foi extraída uma amostra de 584 ex-alunos, a cujos pais ou responsáveis foi aplicado o instrumento básico de pesquisa - um formulário contendo 31 itens (v. instrumentos). O estudo crítico da amostra e as orientações técnicas daí derivadas foram efetivados pelo Prof. Walter Augusto do Nascimento, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, e a apuração mecânica do material esteve a cargo de Raimundo Nonato Barral Fernandes, Técnico de Mecanização do MEC. A equipe de entrevistadores foi composta por: Cecília Milanez, Maria da Glória Duarte, Regina Coeli Garcia, Vera Maria Cardoso Pires Vaz, Hequel da Cunha Osório, José Francisco dos Arcos e Paulo Sérgio Rocancourt Araujo.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, através do seu Departamento de Ensino Primário e do Instituto de Pesquisas Educacionais, tornou possível o acesso às escolas e a obtenção dos informes necessários à realização do trabalho. A ela nossos agradecimentos, extensivos ao pessoal da DAM-CBPE, assistentes de educação e datilógrafos que, à medida em que necessitamos, sempre nos concederam o melhor de seus esforços.

## II - Análise preliminar dos resultados

### 1. Prosseguimento dos estudos

A maioria dos alunos que concluíram o curso primário (77,72%) prosseguiu nos estudos sem interrupção.

Considerando, a seguir, as características específicas dessa proporção majoritária de jovens que prosseguem sem interrupção seus estudos, notamos que elas assim se apresentam:

- a) 53,53% são do sexo feminino;
- b) a idade dominante, por ocasião da pesquisa (1966, ou seja, três anos após a conclusão do primário) foi de 14 anos, o que

demonstra que êsse grupo vem mantendo desde a escola primária a coincidência de seu grau de escolaridade com a idade presumível;

c) aproximadamente 76% dos alunos que continuam a estudar obtiveram o conceito final 2, na classificação do término do curso primário(1);

d) o nível de ocupação mais freqüente foi o segundo da escala de Hutchinson(2), ou seja, o nível que reúne as ocupações manuais, perfazendo 36,94% dos casos;

Podemos afirmar, mediante êsses dados, que a clientela de escola pública primária do Estado da Guanabara encontra-se, em sua maioria, nos três mais baixos níveis ocupacionais (dos 6) da referida escala.

e) o mais freqüente nível de instrução, tanto para o pai ou outro responsável masculino, como para a mãe ou outra responsável feminina, é o de primário completo; 29,42% no primeiro caso, 36,28% no segundo;

f) relativamente à orientação nos estudos para a escola primária, 84,52% dos alunos não receberam nenhuma orientação de ensino fora da escola;

11,07% do total de alunos que prosseguem os estudos receberam orientação dos pais ou responsáveis.

g) quanto à orientação, fora da escola primária, para exames de admissão, 53,53% dos alunos alegam que não receberam nenhuma orientação;

34,07% do total de alunos que prosseguem os estudos receberam orientação através de cursos particulares.

h) 60,61% dos pais ou responsáveis foram à escola, espontaneamente; essas idas foram motivadas mais freqüentemente por ocasião das festas cívica-escolares;

---

(1) A classificação final dos alunos do Estado da Guanabara, no curso primário, se faz mediante 3 níveis de aproveitamento: 1 (conceito INSUFICIENTE), 2 (conceito BOM) e 3 (conceito MUITO BOM).

(2) HUTCHINSON, B. "Mobilidade e Trabalho, um Estudo da Cidade de São Paulo". CBPE, Rio 1960 - O autor êsse trabalho classificou em 6 níveis de prestígio social a população economicamente ativa:

- 1) Semi-habilidades manuais ou sem habilidades manuais
- 2) Habilidades manuais
- 3) Inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão inferior
- 4) Inspetores, supervisores e outras ocupações não manuais de alto padrão
- 5) Dirigentes e executivos
- 6) Profissionais e administradores

i) a maioria dos alunos (42,69%) cursou escolas primárias consideradas pela Secretaria de Educação do Estado da Guayana como escolas de clientela de nível sócio-econômico mais baixo;

j) apenas 30,05% dos alunos que prosseguem seus estudos sem interrupção obtiveram bolsa de estudo; conforme a origem o número de bolsas se distribuiu do seguinte modo: União - 2,42%, Estado - 21,01% e Instituições Particulares - 7,08%;

l) exatamente a metade (0,50%) dos que continuam a estudar está frequentando escola secundária estadual; apenas 8,62% frequenta escola secundária federal; 19,2% frequenta escola secundária particular e, aproximadamente, 22% frequenta escola secundária particular com bolsa de estudo.

## 2. Interrupção dos estudos

A interrupção dos estudos atingiu apenas 22,73% do total de alunos, havendo grande variedade nos tipos de interrupção: abandono definitivo, início do curso médio com abandono posterior e abandono e retorno nos estudos.

As características desse grupo podem ser assinaladas da forma seguinte:

a) 62,20% dos que interromperam a escola são do sexo feminino;

b) a idade mais frequente foi a de 16 anos (42,51%), denotando um atraso de dois anos em relação aos que prosseguiram os estudos;

c) entre os alunos que interromperam os estudos, aproximadamente 97% obtiveram o conceito final 2 (BOM), na classificação de término do curso primário;

d) é predominante a ocupação no mesmo nível (2 - ocupações manuais), encontrada entre o pai ou responsável masculino e a mãe ou responsável feminina, dos alunos que prosseguiram os estudos;

e) o mais frequente nível de instrução para o pai ou outro responsável masculino foi o de primário incompleto, perfazendo 35,45%; no caso das mães ou responsáveis femininas deu-se o mesmo, perfazendo 33,85% do conjunto;

Como foi assinalado anteriormente, no caso dos alunos que prosseguiram ininterruptamente seus estudos, o nível mais frequente de instrução dos pais foi o de primário completo.

O mesmo não se verificou em relação aos pais dos alunos que interromperam os estudos, os quais, em sua maioria, possuíam instrução primária incompleta.

f) a maioria dos pais ou responsáveis declarou que a exceção feita no período de matrícula - não comparece espontaneamente à escola em nenhuma circunstância.

A minoria que comparece à escola alegou as festas cívico-escolares como motivo dominante de sua presença.

### 3. Escolarização e trabalho

Entre os adolescentes que concluíram o curso primário em 1963, no Estado da Guanabara, aproximadamente 14% se encontravam trabalhando por ocasião do levantamento dos dados. Dêsse grupo, um terço começou a trabalhar em 1964, outro terço em 1965 e o restante em 1966.

Considerando os que interromperam os estudos, a maioria absoluta (86%) não trabalha; 8% trabalha no nível mais baixo de ocupação, "semi-habilidades manuais e sem habilidades manuais" ; 4% trabalha no nível 2 de ocupação, "habilidades manuais" e 2% trabalha no nível 3 de ocupação, "ocupações não manuais de padrão inferior".

Os dados demonstraram que a maioria dos que trabalham iniciou o seu aprendizado profissional no próprio local de emprego, sem uma cobertura prévia ou simultânea de orientação e formação técnico-profissionais.

### 4. Bolsas de estudo

Conforme afirmação anterior a maioria dos alunos, aproximadamente 64%, não recebe bolsa de estudo. Entretanto, 87% dos pais ou responsáveis declararam que tinham conhecimento da existência delas e alegaram que foram informados a respeito através de várias fontes, aqui relacionadas segundo a ordem de maior frequência apresentada: 1) por meio de amigos, vizinhos ou parentes, 33%; 2) na própria escola, 24%; 3) por meio de jornais, rádio e televisão, 18%. Os outros motivos alegados foram irrelevantes.

66% dos alunos que receberam bolsas de estudo continuavam a usufruí-las até o momento da pesquisa. Dentre os que não obtiveram bolsas de estudo, o motivo mais apresentado (12% dos casos) foi o de nunca tê-las procurado.

## III - Considerações finais

O presente documento expõe apenas alguns resultados preliminares da pesquisa; outras indagações básicas serão posteriormente estudadas, entre as quais o aproveitamento de bolsas de estudo por



parte dos alunos.

A pesquisa aplicou-se a uma área brasileira submetida a um processo intenso de urbanização e industrialização. Aparentemente essa consideração poderia, a princípio, diminuir a amplitude de aplicação de seus resultados, já que as áreas urbanas e industriais ainda não representam a maior parte do País. Entretanto, além de indicar situações problemáticas que provavelmente também existem em outros centros urbanos nacionais, o exame crítico das mesmas pode ser útil para toda a sociedade brasileira, na medida em que se reproduzam, nos aglomerados urbanos em formação, os mesmos problemas das grandes cidades.

A maioria dos ex-alunos das escolas públicas primárias considerados na pesquisa prosseguiu os estudos, ingressando diretamente na rede pública de ensino médio, sem recorrer a cursos preparatórios, ou a outra qualquer forma de orientação. Isso significa que a escola pública primária no Estado da Guanabara vem capacitando seus alunos a dar continuidade aos estudos.

Embora os alunos que passam a trabalhar após a conclusão do curso primário constituam uma minoria, evidencia-se que as ocupações pelos mesmos desempenhadas situam-se nos mais baixos níveis de prestígio social, o que demonstra a necessidade crescente de receber a população escolarizável um grau de educação mais elevado.

*afree*

C A R A C T E R Í Z A Ç Ã O   S Ó C I O - E C O N Ô M I C A  
D O   E S T U D A N T E   U N I V E R S I T Á R I O

Salvador

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DE  
SALVADOR\*

O presente trabalho dá prosseguimento à série de estudos promovida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, abordando alguns aspectos sócio-econômicos do universitário brasileiro.

Trabalhos já publicados versaram sobre a aplicação da pesquisa, as opiniões emitidas pelos estudantes por ocasião da resposta ao questionário e, em seus aspectos globais, a caracterização sócio-econômica dos informantes em dez capitais nacionais. Um segundo grupo de estudos, ao qual este trabalho se filia, analisa os resultados encontrados para cada uma das localidades pesquisadas\*\*.

Com o objetivo de permitir a leitura em separado dos trabalhos publicados, informações básicas sobre os objetivos e técnica empregada são repetidas em cada caderno da série.

I - Objetivos e técnica empregada

Desejando obter-se dados que pudessem ser úteis à análise da realidade brasileira no campo da educação superior, fornecendo ainda subsídios para uma reelaboração da política educacional universitária, foi aplicado um questionário com 69 itens, aos primeiranistas de todos os cursos de graduação sediados em Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília.

Os questionários foram respondidos durante as aulas de maior frequência (informação dada pela secretaria do estabelecimento de ensino), não sendo pedida a identificação do informante. Desta maneira foram estudadas 268 faculdades, tendo sido analisadas as respostas de 17 956 alunos. A percentagem de computação da pesquisa correspondeu a 69% da matrícula, em junho de 1965, das primeiras séries de todas as faculdades localizadas nas capitais já mencionadas\*\*\*.

---

\* Este trabalho foi realizado na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, por Célia Lúcia Monteiro de Castro (coordenadora), Malvina Ghivelder, Sérgio Guerra Duarte e Úrsula Albersheim dos Santos.

\*\* Os trabalhos já publicados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais têm os seguintes títulos: "Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário - Dados Preliminares", "Opinião de Estudantes Universitários" e "Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário - Dados Gerais". Foram também publicados estudos específicos sobre as seguintes localidades: Fortaleza, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília.

\*\*\* Maiores detalhes sobre o instrumento utilizado na pesquisa, escolha de informantes, aplicação do questionário e computação dos resultados são encontrados no trabalho "Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário - Dados Gerais", op. cit., pp 2 - 4

No período entre a aplicação da pesquisa e a redação dos trabalhos a ela referentes, várias universidades e faculdades tiveram sua denominação alterada. Com o intuito de divulgar os dados encontrados com a maior brevidade possível, foram mantidos neste e noutros estudos da série, as denominações antigas. Uma edição definitiva dos trabalhos apresentará, posteriormente, e de modo atualizado, tais designações.

II - Aplicação da pesquisa em Salvador

Em Salvador, a aplicação da pesquisa, a codificação dos questionários e a revisão desta codificação ficaram a cargo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Salvador, sendo o trabalho coordenado nesta localidade por D. Regina Espinheira, chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Foram pesquisadas 24 escolas superiores, totalizando 955 primeiranistas. O número de questionários computados e a relação entre este número e a matrícula, em junho de 1965, para cada uma das faculdades estudadas, são apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1

Faculdades Estudadas, Matrícula e Questionários Computados\*

Faculdades	Matrícula (a)	Nº de ques- tionários computados (b)	Porcentagem de computação (b/a)
<u>I - Universidade da Bahia</u>			
1 - Esc. de Administração	34	21	62
2 - Fac. de Arquitetura	65	35	54
3 - Esc. de Belas Artes	37	20	54
4 - Esc. de Biblioteconomia e Documentação	33	17	51
5 - Fac. de Ciências Econômicas	55	36	65
6 - Fac. de Direito	125	66	53
7 - Esc. de Enfermagem	25	17	68
8 - Esc. Politécnica	145	75	52
9 - Fac. de Farmácia	34	23	67
10 - Fac. de Filosofia	397	223	56
11 - Esc. de Geologia	16	16	100
12 - Fac. de Medicina	131	84	64
13 - Esc. de Nutrição	14	12	85
14 - Fac. de Odontologia	60	41	68
Total	1 171	686	59
<u>II - Universidade Católica da Bahia</u>			
1 - Fac. Católica de Ciências Econômicas	52	23	44
2 - Fac. Católica de Direito	70	27	39
3 - Fac. Católica de Filosofia da Bahia	152	128	84
4 - Esc. Baiana de Medicina e Saúde Pública	41	19	46
5 - Escola de Serviço Social da Bahia	32	16	50
Total	347	213	61
<u>III - Estabel. Isolados de Salvador</u>			
1 - Conservatório Baiano de Canto Orfeônico	13	10	77
2 - Inst. de Música da Bahia	4	2	50
3 - Esc. de Música da Bahia	7	5	71
4 - Esc. de Sociol. e Política da Bahia	22	9	41
5 - Esc. de Medic. Veterinária da Bahia	40	30	75
Total	86	56	65
TOTAL DE SALVADOR	1 604	955	60

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, sediados em Salvador, em junho de 1965.

### III - Resultados obtidos

Utilizando-se a classificação em quatro categorias adotada a partir do trabalho "Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário - Dados Gerais", podemos apresentar para Salvador os seguintes resultados:

#### 1 - Características Gerais do Estudante Universitário

Ao contrário das demais cidades, onde foi observada nítida predominância masculina, a distribuição dos primeiranistas de Salvador, quanto ao sexo, acusa igualdade numérica; além disso, verificou-se que são em sua maioria solteiros, com idades variando dos 18 aos 22 anos, nascidos em zona urbana e naturais do Estado da Bahia.

#### Sexo

50,05% dos informantes pertencem ao sexo feminino. Na Universidade Católica da Bahia, a proporção feminina atinge a 70,89%. Por outro lado, na Universidade da Bahia predomina o sexo masculino, em 54,08% dos casos. Quanto ao conjunto de estabelecimentos isolados, é de 48,21% a percentagem atribuída a cada sexo (3,57% de casos sem resposta).

Examinando o mesmo item por faculdade, notaremos, quanto à Universidade da Bahia, a predominância masculina nas escolas de Administração (80,95%), Arquitetura (71,42%), Ciências Econômicas (91,66%), Direito (66,66%), Politécnica (96,00%), Geologia (93,75%), Medicina (67,85%) e Odontologia (56,09%); a predominância feminina ocorre nas escolas de Belas Artes (80,00%), Biblioteconomia e Documentação (100,00%), Enfermagem (100,00%), Farmácia (56,52%), Filosofia (66,36%) e Nutrição (91,66%).

A Universidade Católica da Bahia reproduz, para cada ramo de ensino, as tendências de distribuição por sexo registradas na Universidade Federal. Assim, há predominância masculina em Ciências Econômicas (78,26%), Direito (70,37%) e Medicina e Saúde Pública (78,94%); e predominância feminina em Filosofia (92,96%) e Serviço Social (100,00%).

No tocante aos estabelecimentos isolados, à exceção de Medicina Veterinária, que apresenta 83,33% de informantes do sexo masculino, as demais escolas apontam primazia feminina. No Conservatório Baiano de Canto Orfeônico, no Instituto de Música e na Escola de Música essa primazia foi absoluta (100,00%) e na Escola de Sociologia e Política, abrangeu 55,55% dos casos (22,22% de homens e 22,22% sem resposta).

Por conseguinte, no tocante ao sexo, Administração, Arquitetura, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia, Geologia, Medicina e Saúde Pública, Medicina Veterinária e Odontologia são ramos de ensino onde há predominância masculina; e Belas Artes, Biblioteconomia, Canto Orfeônico, Enfermagem, Farmácia, Filosofia, Música, Nutrição, Sociologia e Política e Serviço Social, ramos de predominância feminina.

#### Estado Civil

91,20% dos informantes de Salvador são solteiros, só alcançando 7,43% a proporção dos casados. Na Universidade da Bahia essas proporções são, respectivamente, de 93,73% e 4,81% na Universidade Católica, de 85,44% e 13,14%; e no conjunto de estabelecimentos isolados, 82,14% e 17,85%. Em três escolas a percentagem de solteiros vai a 100%: Enfermagem, Geologia e Nutrição.

#### Filhos

Foi apontada a média aritmética 2,54 (desvio-padrão: 1,40) para o item mínimo de filhos; a maioria dos informantes (75,18%), porém, não tem filhos (5,75% com filhos e 19,05% sem resposta) sendo que a proporção dos que os tem é maior no conjunto de estabelecimentos isolados (14,28%).

Idade

64,38% dos informantes aparecem com idades compreendidas entre 18 e 22 anos. Considerando por universidades, 68,64% é a percentagem da Universidade da Bahia para essa faixa etária; 56,42% a da Católica e 42,83% a do conjunto de estabelecimentos isolados. A média aritmética encontrada para a localidade foi de 21,93 (desvio padrão igual a 4,56).

Algumas escolas apontaram, contudo, médias mais elevadas: na Universidade da Bahia, Belas Artes indicou 27,87 (desvio padrão 8,56); e no grupo de estabelecimentos isolados, o Conservatório Baiano de Canto Orfeônico assinalou 27,42 (desvio padrão 6,70).

As médias aritméticas e desvios-padrão são apresentados no

Quadro 2.

QUADRO 2

Distribuição das Idades Cronológicas\*

Faculdades	Idade Cronológica	
	Média Aritmética	Desvio Padrão
<u>I - Universidade da Bahia</u>		
1 - Esc. de Administração	20,36	3,34
2 - Esc. de Belas Artes	27,87	8,56
3 - Fac. de Arquitetura	20,16	2,49
4 - Esc. de Biblioteconomia e Documentação	20,87	3,51
5 - Fac. de Ciências Econômicas	22,30	3,02
6 - Fac. de Direito	23,47	6,44
7 - Esc. de Enfermagem	20,31	2,59
8 - Esc. Politécnica	19,76	2,46
9 - Fac. de Farmácia	22,06	2,86
10 - Fac. de Filosofia	21,12	3,26
11 - Esc. de Geologia	20,21	2,33
12 - Fac. de Medicina	21,05	3,32
13 - Esc. de Nutrição	21,00	1,27
14 - Fac. de Odontologia	22,00	3,35
Total	21,36	4,16
<u>II - Universidade Católica da Bahia</u>		
1 - Fac. Católica de Ciências Econômicas	23,68	4,50
2 - Fac. Católica de Direito	25,25	7,35
3 - Fac. Católica de Filosofia da Bahia	23,22	5,76
4 - Esc. Baiana de Medicina e Saúde Pública	20,31	1,95
5 - Esc. de Serviço Social da Bahia	23,93	4,80
Total	23,34	5,72
<u>III - Estabelecimentos Isolados de Salvador</u>		
1 - Conservatório Baiano de Canto Orfeônico	27,42	6,70
2 - Inst. de Música da Bahia	19,00	1,00
3 - Esc. de Música da Bahia	18,80	2,31
4 - Esc. de Sociologia e Política da Bahia	21,85	3,02
5 - Esc. de Medicina Veterinária da Bahia	23,81	3,80
Total	23,33	4,79
TOTAL DE SALVADOR	21,93	4,56

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, sediados em Salvador, em 1965.

### Local de Nascimento

74,97% dos primeiranistas de Salvador nasceram em zona urbana, dado que para a Universidade da Bahia é de 75,07%, para a Católica é de 77,93% e para os estabelecimentos isolados desce para 62,50% (nesse último grupo, 33,92% nasceram na zona rural).

Considerando por faculdade, é no Instituto de Música da Bahia (com 50,00%), na Escola de Medicina Veterinária (com 43,33%) e na de Sociologia e Política (com 44,44%), que se acham as mais altas proporções de rurícolas.

### Naturalidade

Nasceram na Bahia 83,14% dos informantes, e outros 4,29% num Estado vizinho - Sergipe. Examinando por faculdade, o índice de naturais de outro Estado só supera 10% em três casos, dois dos quais referentes a Sergipe: Escola de Geologia (12,50% de sergipanos), Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública (10,52% de cearenses) e Escola de Medicina Veterinária (20,00% de sergipanos).

## 2 - Características Gerais da Família

De um modo geral, a família do primeiranista possui grande número de membros e os estudantes moram com os pais em Salvador. Estes são brasileiros e têm, como nível de instrução dominante, o curso primário. Por outro lado, os irmãos dos informantes têm, na maior parte das vezes, nível de escolaridade compatível com o esperado para a respectiva idade cronológica.

### Grupo Doméstico

59,24% dos informantes fazem parte de grupos domésticos cuja composição numérica varia de 4 a 9 membros. "Dez ou mais pessoas" foi porém a categoria que abrigou maior número de respostas - 17,80%. A média aritmética referente a esse dado foi de 6,96 (desvio padrão 3,28).

### Residência Atual

Mais da metade dos primeiranistas de Salvador (54,65% dos casos) reside com os pais; e uma parte menor com outro parente (10,47%). No conjunto de estabelecimentos isolados, residência com os pais, embora continue sendo a alternativa de maior número de respostas, baixa sensivelmente em sua proporção numérica (37,50% de casos), seguida de residência com amigos (21,42% de casos, ao passo que no total de Salvador essa resposta envolve apenas 8,16% dos informantes).

### Nacionalidade dos pais

89,94% dos genitores masculinos são brasileiros; quando estrangeiros (5,65%) são em sua maioria oriundos de países latino-americanos. A proporção de estrangeiros em duas escolas da Universidade da Bahia é sensivelmente mais elevada: na Faculdade de Farmácia (17,39%) e na Escola de Geologia (18,75%).

Quanto às mães, também a maioria (55,70% é formada de brasileiros. Em certas escolas, a percentagem de estrangeiras, que no conjunto não ultrapassa 4,30%, atinge cifras bem maiores: 11,76% na Escola de Enfermagem da Universidade da Bahia e 12,50% na Escola de Geologia da mesma universidade.

### Nível de Instrução dos Pais e Irmãos

44,39% dos genitores masculinos têm curso primário (30,57% completo e 13,82% incompleto); uma proporção menor apresenta curso superior completo (18,11%). Quanto às mães, as que têm curso primário totalizam 48,16% (com primário completo, 33,61%; incompleto, 14,55%), enquanto as que têm curso superior completo só perfazem 4,29% dos casos.

### 3 - Características da Vida Escolar do Aluno

Os alunos frequentaram cursos vestibulares, tendo sido aprovados no primeiro concurso de habilitação; em sua maioria estão matriculados em cursos diurnos; metade dos informantes conseguiu ingresso imediato na faculdade, constituindo minoria os que tentaram anteriormente outros cursos superiores.

#### Frequência a cursos vestibulares

68,48% dos primeiranistas frequentaram cursos vestibulares. Essa proporção é muito mais acentuada, no caso da Universidade da Bahia, nas escolas de Arquitetura (82,85%), Belas Artes (80,00%), Politécnica (92,00%), Farmácia (91,30%) e Odontologia (82,92%); no caso da Universidade Católica, nas escolas de Ciências Econômicas (82,60%) e Medicina e Saúde Pública (94,73%). A proporção dos que não frequentaram cursos vestibulares, que no conjunto de Salvador não ultrapassa 27,74%, atinge em certas faculdades níveis muito mais altos, como ocorre, no caso da Universidade da Bahia, com as escolas de Direito (53,03%) e Nutrição (50,00%); e no caso da Universidade Católica, com a Faculdade de Direito (51,85%).

A maioria (55,49%) frequentou pelo espaço de um ano tais cursos vestibulares, não havendo variação de monta entre as duas universidades e o conjunto de estabelecimentos isolados. A apreciação dos dados por escola, embora acusando sempre um ano como o período dominante, permite encontrar dois casos, na Universidade da Bahia, onde dois ou mais anos atingem proporções maiores (no conjunto, 13,90%): Arquitetura (19,99%) e Politécnica (22,66%). Para o conjunto de Salvador, foi encontrada a média aritmética 1,21 (desvio-padrão 1,03).

#### Exames vestibulares

Atinge 72,77% a percentagem dos que se submetem, para o ramo de ensino superior que cursavam por ocasião da realização da pesquisa, a um único exame vestibular (média aritmética 1,22 e desvio-padrão 0,81), pouco variando esse índice de escola para escola.

A frequência a outro curso universitário só se manifesta em 6,49% de casos. Na Faculdade Católica de Direito, essa proporção alcança 18,51%, no Conservatório Baiano de Canto Orfeônico, 40,00% e no Instituto de Música, 50,00%.

A maioria dos informantes (85,65%) não se submeteu a exames vestibulares para outro ramo de ensino; quando isso ocorreu, a maioria acusou um único exame (média aritmética 1,38 e desvio-padrão 0,75), perfazendo 14,33% do total a proporção dos que fizeram de um a três exames. Na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia, porém a percentagem dos que prestaram de um a três exames vestibulares para outra modalidade de ensino ascendeu a 36,09%, na de Farmácia a 43,46%, na de Filosofia da mesma universidade a 21,51%, e na de nutrição a 24,99%; na Faculdade Católica de Ciências Econômicas a 21,73%, no Conservatório Baiano de Canto Orfeônico a 30,00%, na Escola de Música a 20,00% e na de Medicina Veterinária a 29,99%.

#### Época de Ingresso na Faculdade

Metade dos informantes (48,58%) logrou ingresso imediato no curso superior, ou seja, logo ao terminar o curso médio. Outros 48,48%, por outro lado, indicaram intervalo de tempo entre uma e outra condição discente.

As escolas de Belas Artes (70,00%), Ciências Econômicas (69,44%), Farmácia (73,91%) e Nutrição (75,00%); da Universidade da Bahia; as escolas de Ciências Econômicas (65,21%), Direito (66,66%) Filosofia (61,71%) e Serviço Social (81,25%) da Universidade Católica; e o Conservatório de Canto Orfeônico (50,00%), a Escola de Sociologia e Política (55,55%) e a de Medicina Veterinária (56,66%), no caso dos estabelecimentos isolados, apresentam maior proporção de alunos que, ao invés da passagem imediata à escola superior, tiveram um interregno de um ou mais anos.



A explificação dessa tendência deve exigir respostas específicas para cada caso, pois embora se saiba que no Brasil, a relação oferta-procura de matrículas desempenha papel determinante na severidade do exame de ingresso em certas escolas, atarretando por isso a formação de um contingente de candidatos reprovados que renova em anos seguintes suas tentativas de admissão à mesma escola, também a busca de outro ramo de ensino, após repetidos insucessos no primeiro, ou, em proporção menor, o simples desejo de retorno aos estudos após anos de afastamento devem explicar as elevadas taxas percentuais de intervalo de tempo em ramos de ensino cuja afluência de interessados é sabidamente reduzida, não podendo assim ser compreendida em função da relação oferta-procura de vagas.

#### Intervalo entre os cursos médio e superior

19,89% dos informantes apresentaram um ano e 10,15% dois anos de intervalo entre um e outro nível de instrução, tendo sido encontrada para o item a média aritmética 3,21 (desvio-padrão 4,06).

Na Universidade da Bahia, a Escola de Belas Artes apresenta grande variação no tocante aos intervalos de tempo, havendo 10,00% de informante que indicaram 18 ou mais anos, e outros 50,00 com taxas de 2 a 17 anos. Esse parece ser um dos casos em que o abandono e posterior retorno aos estudos explicaria o ingresso na escola superior muito tempo após o término da escola média, hipótese que se robustece quando se consulta a distribuição dos alunos por idade, onde se verifica a elevada média aritmética de 27,87 e um índice percentual de 20,00% de alunos de 34 anos ou mais.

Também a Escola de Nutrição da mesma universidade acusa 33,22% de informantes com dois ou mais anos de intervalo; na Universidade Católica, 43,44% dos primeiranistas da Faculdade de Ciências Econômicas e 56,25% na Escola de Serviço Social acham-se na mesma situação, ocorrendo o mesmo, quanto aos estabelecimentos isolados, com a Escola de Medicina Veterinária (29,98%) com dois ou mais anos de intervalo).

#### Turno freqüentado

81,78% dos alunos freqüentaram turnos diurnos. Somente a Universidade Católica tem maioria de primeiranistas que estuda à noite, ao passo que o ensino diurno é exclusivo no caso dos estabelecimentos isolados.

Somente a Faculdade de Direito mantinha aulas noturnas em 1965 na Universidade da Bahia, abrigando 34,84% dos seus primeiranistas. Na Universidade Católica, por outro lado, 70,89% de alunos tinham aulas à noite.

#### 4. Características da Situação Econômica do Estudante e de sua Família

Os dados obtidos na presente pesquisa, mais diretamente relacionados à situação econômica do estudante e de sua família, podem ser englobados em quatro grupos: nível ocupacional de pais e irmãos, características da ocupação remunerada do aluno, tipo e número de propriedades da família e entidade mantenedora da escola média freqüentada.

Êsses elementos permitem afirmar que em Salvador, 2 membros do grupo doméstico têm, em geral, salário ou renda; os pais dedicam-se a ocupações de nível médio e alto e as mães, em sua maioria, exercem suas atividades unicamente em afazeres domésticos. Os irmãos de 18 e mais anos ou estão estudando ou se encontram trabalhando em níveis ocupacionais médios, ao passo que os irmãos de 14 a 17 dedicam-se, em sua maioria, aos estudos. Quanto aos universitários de Salvador, a maioria não exerce ocupação remunerada e recebe ajuda monetária das respectivas famílias, as quais são possuidoras, em sua maioria, de bens móveis ou imóveis. A maior parte dos alunos freqüentou o curso médio tanto escolas públicas como particulares, não recebendo, nesse período, bolsas de estudo.

Número de elementos do grupo doméstico com renda..

Já vimos que a família do universitário de Salvador tem de 4 a 9 membros; destes, de 1 a 3 têm renda ou salário (englobando 70,67% dos casos). Foram obtidos a média aritmética de 2,35 e o desvio padrão de 1,60. Não há variações notáveis de uma escola para outra.

Ocupação dos pais e irmãos

53,92% dos pais (genitor masculino) exercem ocupações dos tipos 3 e 4, segundo a escala adotada por B. Hutchinson\*, ou seja, entre os níveis de inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão baixo e de inspeção, supervisão a outras ocupações não-manuais de padrão alto; 16,75% acham-se no nível 6 (profissionais e administradores), enquanto não atingiu mais que 0,10% a proporção dos que vivem de renda ou mais que 0,41% a dos que se achavam desempregados por ocasião da pesquisa.

Examinando por faculdade, na Universidade da Bahia, a Escola de Nutrição é a que apresenta índices mais baixos, dado que 83,32% dos informantes indicaram os níveis 3 e 4.

Quanto às mães, em todos os casos, a ausência de ocupação remunerada suplantou percentualmente qualquer outra faixa ocupacional. Assim, 69,31% das mães dos informantes não têm emprêgo remunerado (12,87% dos alunos deixaram de responder êsse ítem). A proporção de mães que tem ocupação remunerada, (que no conjunto vai a 17,78%), atinge 28,55% em Arquitetura, 26,65% na Escola Politécnica, 26,30% na Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública e 26,65% em Medicina Veterinária.

No tocante aos irmãos de 14 a 17 anos, quase a metade dos informantes (43,14%) negou a existência dos mesmos nessa faixa etária, enquanto quase outro tanto (45,44%) afirmou estarem seus irmãos dedicados exclusivamente aos estudos, sendo irrisórias as proporções dos informantes com irmãos dedicados unicamente ao trabalho (0,41%) ou simultaneamente ao trabalho e ao estudo (0,62%), somando-se a essas percentagens 10,36% de casos sem resposta. Examinando o mesmo ítem por faculdade, não se verificam quaisquer alterações significativas, reproduzindo-se pois a distribuição acima.

Quanto aos irmãos de 18 e mais anos, considerando-se o nível ocupacional mais baixo encontrado para cada caso, observa-se que a terça parte dos informantes não respondeu a êsse ítem; 27,32% indicaram a condição de estudantes e 32,52% declararam exercerem seus irmãos ocupação remunerada, predominando nessa situação específica o nível 4 (inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais ou padrão alto), abarcando 12,35% do total de informantes de Salvador.

O quadro 4 expõe a distribuição percentual das ocupações dos pais e irmãos do estudante de Salvador.

---

\* HUTCHINSON, Bertram - Mobilidade e Trabalho - Um Estudo na Cidade de São Paulo, Rio de Janeiro, MEC, INEP, CBPE, 1960.

QUADRO 4

Nível de Ocupação de Pais e Irmãos do Estudante Universitário\*

Nível de Ocupação	Distribuição percentual		
	Pai	Mãe	Irmãos de 18 e mais anos**
Sem resposta	16,64	12,87	31,51
Sem habilidades manuais e semi-habilidades manuais (nível 1)	0,94	0,31	1,36
Habilidade manual (nível 2)	4,71	4,29	5,23
Inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão baixo (nível 3)	14,24	1,15	4,50
Inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão alto (nível 4)	39,68	5,02	12,35
Dirigentes Executivos (nível 5)	6,49	6,28	9,10
Profissionais e Administradores (nível 6)	16,75	0,73	5,23
Vive de renda	0,10	-	-
Sem emprego	0,41	69,31	3,35
Estudante	-	-	27,32

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, sediados em Salvador, em 1965.

\*\* Considerando o nível mais baixo de ocupação observado para os irmãos de cada informante.

Ocupação Remunerada do aluno

A maioria dos primeiranistas de Salvador não exerce ocupação remunerada, ou seja, 54,65% do total, enquanto 39,79% trabalham (5,54% de casos sem resposta). Na Universidade da Bolívia, a proporção dos que não trabalham sobe para 63,84% e a dos que trabalham atinge apenas 30,17% dos casos; no conjunto de estabelecimentos isolados os índices correspondentes são de 51,78% e 35,71%; entretanto, a Universidade Católica apresenta situação inversa, já que 25,82% não trabalham, fazendo-o 71,83% dos primeiranistas.

Considerando individualmente cada escola, na Universidade da Bahia as escolas de Belas Artes (75,00%) e Ciências Econômicas (58,33%); na Universidade Católica, as escolas de Ciências Econômicas (91,30%), Direito (66,66%), Filosofia (77,34%) e Serviço Social (68,75%); e, no conjunto de estabelecimentos isolados, o Conservatório Baiano de Canto Orfeônico (70,00%) apresentam maioria de alunos exercendo atividades remuneradas. No caso da Universidade Católica, uma única de suas escolas - a de Medicina e Saúde Pública apresenta maioria que não trabalha, perfazendo 78,94% dos casos.

Nível da Ocupação Exercida Pelo Universitário

A maioria dos alunos que trabalham se coloca nos níveis ocupacionais 4 (inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão alto) ou 5 (Dirigentes Executivos) perfazendo respectivamente 14,24% e 17,90% do total. Saliente-se porém a maioria de casos sem resposta (62,30%), tendo em vista que pouco mais da metade dos primeiranistas não trabalha.

Sòmente nas escolas a seguir relacionadas a percentagem de sem resposta não é predominante: na de Belas Artes, 30,00% dos alunos se acham no nível ocupacional 4 e 45,00% no nível 5; na de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia, 47,22% se acham no nível 4; na Universidade Católica, a escola de Ciências Econômicas apresenta 73,91% de casos no nível 4, a de Direito 29,62% de casos no nível 3 e 14,81% no nível 4, a de Filosofia 64,06% de casos no nível 5 e a de Serviço Social 31,25% de casos no nível 4; quanto aos estabelecimentos isolados, 40,00% dos alunos de Canto Orfeônico ocupam o nível 4. Cabe lembrar que a falta de respostas, nesse caso e nos seguintes, quase sempre se relaciona à falta de trabalho.

#### Tipo de empregador

A maioria dos primeiranistas não respondem êsse ítem, per fazendo 61,88% dos casos, 18,63% trabalham para o governo, 13,61% para entidades particulares e 5,86% por conta própria. Na Universidade Católica, as variações são mais regularmente distribuídas: 30,28% trabalham para o governo, 30,51% não responderam, 28,16% exercem atividades em livros particulares e 10,32% trabalham por conta própria.

Nas escolas a seguir mencionadas, a percentagem de sem resposta não é predominante: na de Belas Artes, 70,00% dos informantes trabalham para o governo, na de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia 25,00% trabalham para firmas particulares e 27,77% para o governo; na Universidade Católica, 78,26% dos alunos de Ciências Econômicas trabalham para firmas particulares, 37,03% dos alunos de Direito para o governo, 35,15% dos primeiranistas de Filosofia também para a mesma agência patronal, o mesmo ocorrendo, em 50,00% dos casos, para a escola de Serviço Social.

#### Motivos para o trabalho

Mais da metade (62,30%) dos informantes não respondeu a êsse ítem; 13,40% indicaram necessidade econômica da família paterna, 9,94% vontade de adquirir experiência profissional, 7,12% desejo de independência financeira, 4,60% apontaram outros motivos não especificados e 2,61% necessidade de econômica do próprio aluno. A necessidade econômica da família paterna se faz sentir como razão predominante em tôdas as escolas.

#### Tempo de trabalho

Um ano é o tempo de trabalho mais citado (9,73%), embora 63,03% dos informantes não respondessem êsse ítem. Na Universidade Católica, a proporção dos que têm um ano de trabalho se eleva a 23,47%, sòmente em dois casos - Biblioteconomia e Documentação - (com dois anos) e Direito (com três) - um ano deixa de ser a marca dominante, no primeiro exemplo em 11,76% de informantes, no segundo em 11,11% de casos. Dada a grande variedade na distribuição percentual de ocorrências menos numerosas, foi achado para êsse ítem a média aritmética 5,10 (desvio padrão 5,25).

#### Número de horas semanais de trabalho

22,40% dos universitários que se submeteram à pesquisa trabalhavam de 17 a 24 horas semanais; ficaram porém sem resposta 72,56% de questionários. Aquêlo espaço de tempo predomina tanto na Universidade da Bahia (17,20%) como na Católica (40,84%) e nos estabelecimentos isolados (16,07%).

#### Utilização do salário do estudante quando solteiro

15,18% dos informantes custeiam parte das despesas individuais, 8,69% tôdas as despesas individuais e 7,95% ajudam em parte das despesas da família; 67,43% não responderam êsse ítem, e sòmente 0,73% custeiam tôdas as despesas da família. Essa ordem é a mesma para todos os três grupos de escolas: Universidade da Bahia, Católica e conjunto de estabelecimentos isolados.

#### Utilização do salário do estudante quando casado

Em vista da esmagadora proporção de solteiros, 93,92% de informantes não responderam êsse ítem. Nos poucos casos em que houve resposta, esta referiu-se predominantemente ao custeio de parte das despesas da família (2,82%). As mesmas características foram assinaladas no exame individual de cada faculdade.

Ajuda monetária da família

62,30% recebem ajuda, 25,02% não recebem e em 12,67% dos casos não houve resposta. Na Universidade da Bahia, a proporção dos que recebem ajuda chega a 65,74% e a dos que não recebem atinge 20,69%. Para a Universidade Católica esses dados são, respectivamente, de 53,05% e 38,49% (na escola de Ciências Econômicas, excepcionalmente, a percentagem dos que não recebem ajuda é maior - 73,31% - e a dos que recebem só alcança 26,08%); e nos estabelecimentos isolados, 55,35% e 26,78%.

Propriedades da família do universitário

A maioria das famílias de Salvador possui bens, pois só alcança 20,41% a resposta ausência de propriedades. Cabe assimilar, porém, que em nenhuma outra cidade esse índice negativo foi tão alto e que para o total das dez cidades a ausência de bens só atinge a 9,98% dos informantes.

Mais freqüentemente encontramos casas e automóveis: em proporção menor, em ordem decrescente de incidências, sítios ou terrenos, fazendas, apartamentos, empresas comerciais e industriais. Em cada um desses diferentes tipos de propriedades, a posse de um único bem é mais encontrada que cada uma das outras alternativas, em que o número é superior à unidade (duas ou mais casas, dois ou mais automóveis, etc).

O exame particularizado de cada escola superior não indicou tendências diversas da já apontada para o conjunto de estabelecimentos de Salvador, a qual é apresentada em maior detalhe no Quadro 5.

Quadro 5

Tipo e Número de Propriedades da Família do Estudante Universitário\*

	Distribuição percentual						
	Casas	Apartamentos	Sítios e Terrenos	Fazendas	Empresas Comerciais	Empresas Industriais	Automóveis
Sem resposta	40,00	86,70	83,56	82,30	87,85	96,64	72,87
1	39,58	8,48	13,29	10,78	9,84	2,51	19,47
2	10,68	2,09	2,30	3,97	1,78	0,73	5,23
3	4,29	1,04	0,73	1,78	0,31	0,10	1,78
4	1,98	0,41	-	0,62	0,20	-	0,10
5	1,36	0,31	-	0,41	-	-	0,20
6	0,31	0,20	0,10	-	-	-	0,31
7	0,20	0,20	-	-	-	-	-
8	0,31	0,20	-	0,10	-	-	-
9 ou mais	1,25	0,31	-	-	-	-	-

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, sediados em Salvador em 1965.

Entidade mantenedora da escola média

A maioria dos primeiranistas de Salvador (41,67%) frequentou tanto escolas públicas como particulares durante o curso médio; 31,51% unicamente estabelecimentos públicos e 23,76% exclusivamente escolas particulares. A primazia de escolas públicas e particulares se reproduz em ambas as universidades e, também, no conjunto de estabelecimentos isolados.

Em certas escolas, excepcionalmente, há predomínio de outras alternativas: unicamente pública domina numericamente nas faculdades de Belas Artes (35,00%), Direito (46,96%) e Medicina (48,80%), todas três da Universidade da Bahia; unicamente particular, por seu turno, domina em Biblioteca e Documentação (64,70%) e Serviço Social (43,75%), a primeira pertencente à Universidade da Bahia, a última à Universidade Católica.

#### Bolsa de estudo

A maioria dos estudantes (72,25%) não recebeu bolsas-de-estudos durante o curso médio, só atingindo 18,74% proporção dos que usufruíram esse benefício. Não há diferenças expressivas entre as universidades, pois na da Bahia, 71,28% não receberam bolsas, na Católica, 75,58% e no total de estabelecimentos isolados, 71,42%.

Tomados individualmente, as escolas não acusam também alterações significativas em relação aos dados de conjunto, devendo, no entanto, ser mencionado que na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, o índice percentual dos que receberam bolsa alcança 23,76%.

#### IV - Conclusões

Através da análise dos dados obtidos, procuramos apresentar algumas características sócio-econômicas do estudante universitário do primeiro ano, na capital baiana. Os dados anteriormente mencionados podem ser assim resumidos:

- 1 - Os primeiranistas dos cursos universitários de graduação de Salvador, estão equitativamente distribuídos quanto ao sexo, não havendo, ao contrário das demais cidades, predomínio nítido de homens; são em sua maioria solteiros, com idade variando de 18 a 22 anos, brasileiros, nascidos em área urbana e naturais da Bahia.
- 2 - De um modo geral, a sua família é numerosa e os universitários moram com os pais em Salvador. Os pais são brasileiros e o seu nível de instrução é variado, embora haja uma maioria tendo apenas o curso primário. Os irmãos dos estudantes têm, na maior parte dos casos, nível de escolaridade compatível com o esperado para a respectiva idade cronológica.
- 3 - A maior parte dos estudantes pesquisados frequenta escolas diurnas, sendo poucos os casos dos que tiveram experiência anterior em outros cursos universitários. A maioria foi aprovada no primeiro concurso de habilitação e frequentou cursos vestibulares.
- 4 - No seu grupo doméstico, em média, apenas dois de seus membros têm renda ou salário. Os pais (genitor masculino) exercem ocupações do tipo médio ou alto, segundo a escala de Bertram Hutchinson, sendo raras as mães que exercem ocupação remunerada. Os irmãos de 18 e mais anos que trabalham, exercem atividades que se enquadram no tipo médio, representando porém a terça parte dos casos, pois outro tanto não respondeu esse item, e a quarta parte dos informantes indicaram para os irmãos a condição exclusiva de estudante. Os irmãos menores, em sua maioria, estudam.

- 5 - A maioria dos primeiranistas não exerce atividade remunerada. Saliente-se porém a situação inversa na Universidade Católica, onde mais de dois terços trabalham. Para o conjunto dos estudantes de Salvador que trabalham, a agência empregadora dominante é o serviço público, e o regime de tempo de trabalho, parcial; as ocupações dominantes são as do tipo médio, e o início do exercício das mesmas deu-se antes do ingresso no curso superior, sendo a razão do emprêgo a necessidade econômica da família paterna. A utilização do salário, no caso de solteiros, se faz para custear parte das despesas individuais; no caso de casados (proporção ínfima), para custear parte das despesas da família.
- 6 - Poucas são as famílias dos primeiranistas que não possuem bens embora tal proporção seja superior à encontrada para o conjunto das cidades pesquisadas. O tipo e número de propriedades é variado, podendo ser assinalados como mais frequentes, casas e automóveis.
- 7 - A maior parte dos informantes durante o curso médio, matriculou-se tanto em escolas públicas como particulares, não tendo se beneficiado, nesse período, de bolsa de estudo.

---

Datilografia a impressão no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
(INEP) - Rio de Janeiro, janeiro de 1967.  
/AC.



Op. Esc.  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
SECRETARIA GERAL

---

BRASIL

Proposições relativas à elaboração  
de um projeto-piloto de alfabetiza  
ção funcional

janeiro - fevereiro de 1968

pelos Srs. P. Henquet e A. Sammak

---

Tradução da série nº 804/BMS.RD/EDA da U N E S C O

Paris, setembro de 1968

por Ingebord K. de Mendonça

U N E S C O

Proposições relativas à elaboração de um  
Projeto-piloto de alfabetização funcional no Brasil

formuladas após uma Missão preliminar efetuada a pedido do Governo brasileiro pelos Srs. P. Henquet (França) e A. Sammak (República Árabe Síri.) em janeiro-fevereiro de 1968.

-X-X-X-X-X-

A - Aspectos gerais do desenvolvimento econômico e social do Brasil

1. Recapitulação de alguns dados de base

A República Federal dos Estados Unidos do Brasil, que compreende 22 Estados, 4 Territórios e 1 Distrito Federal, se estende por uma superfície de 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, quase igual à de todos os demais Estados da América do Sul reunidos. Sua população se vou, em 31 de dezembro de 1967, a 87 milhões de habitantes (1), ou seja uma densidade média ligeiramente superior a 10 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de crescimento demográfico passou de 2,4% por ano no decurso do período 1950-1950 a 3% aproximadamente para o período 1960-1967, principalmente como resultado da redução na taxa de mortalidade; esse ritmo muito elevado de crescimento de verá perdurar durante os próximos anos. Essa população se ca racteriza por sua extrema juventude, pois que, como se depreen de da tabela adiante reproduzida, baseada em dados colhidos por ocasião do recenseamento de 1960, mais da metade dos brasileiros tem menos de 20 anos de idade.

Tabela 1: Repartição da população por grupos etários

<u>Grupo etário</u>	<u>Percentagem</u>
Menos de 0 a 9 anos	32
10 a 19 anos	22
20 a 69 anos	45,4
Mais de 70 anos	1,6

A população ativa representava 32% da população total em 1960 e se distribuía como segue entre os diferentes setores de produção :

---

(1) Projeção calculada à base dos resultados do censo de 1960.

Tabela 2: Evolução da repartição da população ativa por setor de atividades (em percentagem)

<u>Setor:</u>	<u>1940</u>	<u>1950</u>	<u>1960</u>
<u>Primário:</u> (Agricultura e minas)	64,1	57,8	51,7
<u>Secundário:</u> (Indústrias e transportes)	12,1	15,6	15,1
<u>Terciário:</u> (serviços, administração etc.)	23,8	26,6	33,2

Fonte: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, junho de 1966.

O crescimento dessa população se faz a ritmos diferentes, conforme os setores:

Tabela 3: Taxa média do crescimento exponencial da população economicamente ativa

<u>Setor:</u>	<u>1940-1950</u>	<u>1950-1960</u>	<u>1960-1970</u>
<u>Primário</u>	1,3	1,7	1,5
<u>Secundário</u>	5	2,4	3,5
<u>Terciário</u>	2,2	5,1	4,9
Total:	2	2,8	3,1

Fonte: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, março de 1967.

O produto interno bruto (PIB) foi estimado, para 1966, em 44.369 milhões de cruzeiros (2), ou seja um PIB per capita que oscila, conforme a taxa de câmbio a adotar, entre 200 e 250 US\$.

A distribuição do valor acrescido entre os setores produtivos mostra que a agricultura e a indústria apresentam, a esta altura, uma importância econômica quase idêntica, o que, se o relacionarmos com os dados constantes da tabela 2 acima, evidencia a débil produtividade da população empregada na agricultura.

Tabela 4: Contribuição ao valor acrescido de cada setor em 1966

Agricultura	28,4%
Indústria	27,9%
Setor terciário	43,7%

Fonte: Crescimento econômico do Brasil: problemas e perspectivas  
Relatório da missão do BIRD, outubro de 1967

(2) Anuário Estatístico do Brasil, 1967.

De 1947 a 1961, a economia brasileira se desenvolveu a um ritmo elevado, que se situa em média, a preços constantes, em 5,2% de 1947 a 1956, chegando a 7% de 1957 a 1961, ou seja uma taxa de crescimento per capita de 2,5 e 3,8%. Em 1962 e 1963, essa taxa caiu para 3,5% (ou seja 0,3% per capita) após uma diminuição muito sensível da atividade industrial, que coincidiu com uma queda da produção agrícola, esta última provocada por distúrbios climáticos. Após um período de austeridade econômica e de luta contra a inflação, a economia brasileira parece haver entrado, a partir de 1966, em uma nova fase de rápida expansão.

O balanço comercial, constantemente deficitário há longos anos, mostrou, a partir de 1964, graças essencialmente a uma redução das importações, um excedente considerável.

Tabela 5: Balanço comercial do Brasil (1960-1966)  
( em milhões de US\$ )

	Exportações	Importações	Excedente - Déficit
1960	1269	1462	-193
1961	1403	1460	- 57
1962	1214	1475	-261
1963	1406	1487	- 81
1964	1430	1263	+167
1965	1595	1096	+499
1966	1741	1496	+245

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1967.

Apesar dos esforços de diversificação da produção agrícola, o principal produto exportado continua a ser o café, que representou 53,1% do valor total das exportações em 1964, 44,3% em 1965 e 44,4% em 1966.

Em matéria de finanças públicas, o Governo brasileiro tem-se esforçado por reduzir o montante do desequilíbrio orçamentário que representa um dos tradicionais fatores de inflação; importantes limitações de crédito foram, para tal fim previstas no exercício de 1968.

Tabela 6: Evolução das receitas e despesas federais (1)  
(em milhões de cruzeiros novos a preços correntes)

	Receitas	Despesas	Déficit
1963	953,1	1.277,6	- 324,5
1964	2.010,6	2.770,7	- 760,1
1965	3.593,9	4.414,9	- 821,0
1966	6.007,0	6.138,6	- 131,6

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1967.

(1) Exclusive os orçamentos dos Estados e das Administrações Municipais.

## 2. O planejamento do desenvolvimento.

Após a criação de uma Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), estabeleceu-se um primeiro Plano Geral de Desenvolvimento para o período 1963-1965, o qual previa investimentos equivalentes a 3,5 bilhões de cruzeiros novos (ao preço de 1962), os quais deveriam permitir um crescimento anual de 7% do produto real.

Esse plano foi substituído, após os acontecimentos de 1964, por um Programa de Ação Econômica Trienal, compreendendo os anos 1964-1966.

Em 1966 e 1967, o Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica elaborou um projeto de Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, cujo objetivo central era determinar as linhas de ação e os principais rumos da política de desenvolvimento econômico do Governo federal para o período 1967-1976. Esse plano que jamais chegou a ser adotado como tal, se compõe de um conjunto de estudos e de programas coordenados e orgânicamente integrados pelo Ministério do Planejamento, efetuados pelos Grupos de Coordenação criados pelo decreto 57.464, de 20 de dezembro de 1965, e constituídos, para cada um dos grandes setores da vida econômica, de representantes dos Ministérios, dos organismos regionais, dos Estados e do setor privado.

Este Plano Decenal prevê uma taxa anual de crescimento de 5,5% em 1968-1969 e de 6% de 1970 a 1976, graças a investimentos que se elevariam a 37,408 bilhões de cruzeiros novos (ao preço de 1966) no período de 1967-1971. Suas principais estipulações e orientações, que foram retomadas em especial num documento intitulado "Programa Estratégico de Desenvolvimento", aprovado pelo Presidente da República, em 14 de julho de 1967, facilitarão a elaboração de um Plano Trienal (1968-1970) e o estabelecimento do primeiro orçamento plurianual, que brevemente deverá ser apresentado ao Congresso Nacional.

Considerando que o desenvolvimento deve servir ao progresso social e à valorização do homem, o Plano consigna prioridade importante às ações educacionais e de formação, os quais se integram e se harmonizam com os demais objetivos fundamentais da atuação econômica e social. Projeções relativas a estrutura da população ativa, por setor e por ramo, até 1976, foram estabelecidas e as necessidades em mão-de-obra foram avaliadas por grupo de categorias sócio-profissionais.

O desenvolvimento dos diversos níveis de ensino e dos diversos tipos de formação foi planejado em função dessas necessidades, sobretudo no que diz respeito ao ensino técnico e à formação profissional. Os créditos consignados para o financiamento da educação no período de 1967-1976 foram fixados em 24,737 bilhões, de cruzeiros novos (ao preço de 1966), dos quais 20,537 correspondem a despesas de funcionamento e 4.200 a despesas de capital, o que, em 1971, representará cerca de 4% do produto nacional líquido.

Quanto à alfabetização, o projeto do Plano Decenal salienta a gravidade do problema do analfabetismo e sublinha suas implicações políticas e sócio-econômicas. Prevê o lançamento de uma campanha maciça, visando a eliminar, antes de 1976, o analfabetismo entre a população de 10 a 29 anos, nas 26 capitais dos Estados e dos territórios. Essa esco

lha, imposta pela limitação dos recursos, se justifica, por um lado, pelo fato de que os grupos etários atingidos abrangem pessoas que têm, à sua frente, um longo período de vida ativa e, por outro lado, pela disponibilidade de facilidades materiais nas capitais.

Do plano constam elementos relativos aos custos unitários da alfabetização contemplada, embora o custo global da campanha não tenha sido especificado, porquanto as despesas de alfabetização foram englobadas àquelas com o ensino primário.

### 3. Industrialização

A industrialização do Brasil, a qual data apenas da segunda guerra mundial, visava, no início, essencialmente assegurar uma produção nacional capaz de substituir as importações. Progressivamente, contudo, o movimento se estendeu e a indústria começou a exportar uma parte da sua produção. Assim é que as exportações industriais chegaram a 100 milhões de US\$ em 1966 (contra 21 milhões apenas em 1960, o que, contudo, não representa mais que 5% do total das exportações). O ritmo de industrialização tem sido especialmente rápido; o índice da produção relacionada com as indústrias de transformação, as indústrias extrativas, a construção civil e a energia elétrica passaram de 100, em 1949, a 295 em 1961 (1).

O desenvolvimento industrial continua, no entanto, concentrado em certas regiões do país, o que engloba o risco de acentuar a disparidade e desigualdade dos níveis e ritmos de desenvolvimento entre as diferentes regiões e de agravar os desequilíbrios sócio-geográficos desta "terra de contrastes" que é o Brasil. Assim é que o Sul - e especialmente o Estado de São Paulo - está fortemente industrializado em relação ao Nordeste e ao Centro do país. De um total de 1.840.000 operários que, em 1965, trabalhavam nas indústrias manufatureiras (2), mais ou menos 2.000, ou seja mais da metade, se encontravam no Estado de São Paulo. Esse fenômeno de concentração geográfica das indústrias se aplica igualmente, embora em escala menor, à cidade de Rio de Janeiro (Estado da Guanabara), onde havia, em 1965, cerca de 189.000 operários trabalhando nas indústrias manufatureiras, ou seja 10,3% da mão-de-obra utilizada por essas indústrias.

As cidades industriais, sobretudo São Paulo, constituem polos de atração para a mão-de-obra das regiões pobres. Fluxos de migração interna drenam para aí os habitantes das regiões rurais superpovoadas, como é o Nordeste, onde as possibilidades de emprego industrial continuam limitadas e onde o sub-emprego e um desemprego disfarçado prevalecem na agricultura. Essa mão-de-obra migrante, que, para São Paulo, se estimou da ordem de 150.000 pessoas por ano (das quais 30.000 a 50.000 em idade e condições de trabalhar), geralmente

- (1) A partir de 1962, um novo índice da produção industrial foi adotado.  
 (2) Cifras citadas no relatório da missão do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial) (outubro de 1967).

não possui qualquer qualificação profissional e conserva os hábitos e as atitudes próprias do meio rural. Essa mão-de-obra encontra dificuldades para se empregar, a não ser de forma esporádica e descontínua, e é absorvida, em sua maior parcela, pela indústria e construção civil.

Assim é que, em 1965-1966, a indústria da construção civil e mobiliária do Estado de São Paulo ocupava, segundo resultados dos levantamentos realizados pelo SENAI, perto de 139.600 operários (dos quais 61.700 na própria cidade de São Paulo), o que representava 11,5% da mão-de-obra industrial do Estado. O número verdadeiro de operários ocupados por essa indústria provavelmente é mais elevado, levando-se em conta a sub-avaliação frequentemente posta em prática pela empresa, a fim de fugir ao pagamento da totalidade das prestações da previdência social, o que também contribui para facilitar a grande mobilidade de emprêgo nesse setor industrial.

Apesar das disparidades existentes, a industrialização das regiões pobres do país começa a progredir, especialmente no Nordeste. Graças à SUDENE, órgão de desenvolvimento regional criado em 15 de dezembro de 1959, gradativamente se foram constituindo polos de crescimento industrial, na maioria das vezes ao redor dos principais portos da região e especialmente em Salvador, Recife e Fortaleza. De fato, a SUDENE adota uma política sistemática de incentivo aos investimentos, cujo principal instrumento se encontra nos artigos 18 e 34 de seu Plano-Diretor; esses artigos permitem a qualquer empresa depositar até 50% do montante dos impostos que sobre a mesma incidem numa conta bloqueada, sem juros, podendo servir para o possível financiamento de seus investimentos industriais no Nordeste, desde que os mesmos sejam aprovados pela SUDENE.

O mais importante polo de desenvolvimento industrial criado ou reforçado graças a esses mecanismos é o de Salvador (Estado da Bahia). De 1966 a julho de 1967, a região de Salvador beneficiou-se com 44% do montante total dos investimentos autorizados pela SUDENE no contexto da aplicação dos artigos 18/34. Perto dos arrabaldes industriais do Grande-Salvador, onde trabalham 20.000 operários, criou-se, em Aratu, uma nova zona industrial, inteiramente nova, a qual será servida por instalações portuárias autônomas, cuja construção é financiada por um empréstimo do BIRD. Algumas indústrias, que empregam perto de 5.000 operários, já começaram a funcionar nessa nova zona de expansão industrial, onde também está prevista, antes de 1970, a instalação de mais de vinte empresas, representando cerca de 15.000 novos empregos. Essas empresas recrutarão a maior parte do pessoal de que precisarão dentre os habitantes da região.

O número de operários recenseados nas indústrias manufatureiras do Estado da Bahia, em 1965, atingia a 27.013 pessoas, distribuídas da seguinte maneira:

- Indústrias alimentícias	6126
- Indústrias químicas	4808
- Indústria do fumo	4575

- Minerais não-metálicos	2482
- Madeira	1613
- Metalurgia	1385
- Outros	1637

A distribuição da mão-de-obra industrial no Brasil, segundo os níveis de qualificações, ressalta a importância da categoria da mão-de-obra "semiquificada", bem como a disparidade existente em relação à categoria dos "operários qualificados" entre as indústrias manufatureiras e a indústria da construção civil. De fato, parece que o progresso técnico e a mecanização crescente nas indústrias tende a aumentar a importância relativa dos operários "semiquificados" em detrimento dos operários qualificados, por um lado, e, em menor escala, por outro lado, dos operários sem qualificações.

Tabela 7: Composição da mão-de-obra industrial por níveis de qualificação (em percentagem)

	<u>Indústrias</u> <u>manufatureiras</u> (1963)	<u>Construção</u> <u>civil</u> (1965)
Operários semiquificados	38,10	30,10
Operários qualificados	9,97	25,64
Mestres	3,59	4,71
Auxiliares técnicos	1,48	1,00
Técnicos de nível médio	0,88	0,35
Engenheiros	0,41	0,66
Outros	45,57	37,56
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>

Fonte: "Mão-de-obra industrial"; estudo do SENAI e documento do Plano Decenal.

Entretanto, a industrialização no Brasil só tem podido desenvolver-se graças aos favores de uma severa proteção alfandegária. Apesar dos níveis de salários relativamente baixos, os custos de produção no seio de muitas empresas continuam elevados. Essa situação não deixa de relacionar-se com o baixo nível de eficiência e de produtividade da mão-de-obra, especialmente nos escalões menos elevados, e com as dificuldades que a mesma experimenta em se adaptar à civilização industrial, levando-se em conta a insuficiência de sua formação. Em verdade, o Brasil enfrenta um fenômeno comum a muitos dos países em vias de desenvolvimento, a saber um excedente de mão-de-obra sem qualificações, coincidindo com uma penúria de mão-de-obra realmente qualificada.

Quanto às categorias de "operários qualificados" e de "operários semiquificados", verifica-se que, para atender às necessidades crescentes de mão-de-obra, os programas de formação profissional não têm podido corresponder e não estão ainda em condições de satisfazer a totalidade da procura. Quanto à formação feita "no serviço", ela frequentemente oferece sérias dificuldades e nem sempre dá os resultados esperados. A formação profissional de operários qualificados e



semiqualeficados está a cargo, essencialmente, do SENAI e, quanto aos operários qualificados, da Divisão de Ensino Industrial do Ministério Federal da Educação e Cultura (MEC).

O SENAI, criado em janeiro de 1942 pela Federação das Indústrias Brasileiras e cujo financiamento está garantido por uma contribuição que incide em 1% sobre os salários, dispõe de uma rede de formação profissional que se estende por tôdas as regiões industriais do país. Inicialmente, o SENAI foi concebido como um órgão encarregado da formação de aprendizes de 14 a 18 anos, mediante a combinação de cursos teóricos e de trabalhos de aplicação prática. A seguir, o SENAI estendeu seu campo de atividades à formação profissional dos adultos. Atualmente, além dos cursos de aprendizagem de duração geralmente longa (dois anos), visando formar operários qualificados, o SENAI realiza, em suas escolas e seus centros de formação, cursos intensivos de formação para adultos (visando, em grande parte, a formação de operários semiqualeficados) e cursos de aperfeiçoamento (para operários qualificados). Em 1965, o número de operários e aprendizes beneficiários da assistência do SENAI se distribuía como segue:

Tabela 8: Cursos organizados pelo SENAI

- Cursos de aprendizagem	27.495
- Cursos intensivos de formação	19.267
- Cursos de aperfeiçoamento	7.075
- Cursos para o pessoal do SENAI	432
- Cursos para técnicos de nível médio	781
Total:	<u>55.600</u>

Fonte: Documento do projeto do Plano Decenal.

Além da formação proporcionada em seus centros e escolas, o SENAI se encarrega igualmente, a pedido das emprêsas, da formação nos locais de trabalho, ajustada às necessidades peculiares e visando geralmente preparar operários semiqualeficados ou a aperfeiçoar operários qualificados, chefes de oficinas, auxiliares técnicos etc. Em 1966, 36 emprêsas haviam assinado, para tal, acordos com o SENAI (10 emprêsas siderúrgicas, 5 indústrias mecânicas e metalúrgicas, 5 indústrias têxteis etc.) e 77.000 operários aproximadamente se beneficiavam assim de uma formação especializada.

O programa de formação da mão-de-obra industrial da Divisão de Ensino Industrial do MEC foi organizado por força do decreto de 28 de dezembro de 1963, a fim de complementar e reforçar a atuação do SENAI. No decurso de uma primeira fase experimental de 20 meses, o programa devia permitir a formação de 32.400 operários qualificados, 3.100 supervisores, 4.100 auxiliares técnicos, 4.200 técnicos e 2.100 instrutores. Distinguindo-a do SENAI, a Divisão de Ensino Industrial não executa ela mesma esse programa, mas propicia ajuda financeira e apoio técnico aos órgãos e emprêsas que desejam valer-se disso, número que durante a fase experimental atingiu a 320.

Apesar de sua importância, os programas de formação profissional do SENAI e do MEC cobrem apenas uma parcela das necessidades em

operários qualificados e semiqualeficados das empresas industriais.

Os encarregados do planejamento calculam que as indústrias deverão empregar, em 1968, perto de 35.000 novos operários qualificados e 79.000 novos operários semiqualeficados, prevendo-se um crescimento regular de tais números, que, em 1976, poderão chegar a 50.000 e 101.000 respectivamente (1). A Divisão de Ensino Industrial estima, por sua vez, em 60.000 o número de operários qualificados que deverão ser formados ou aperfeiçoados anualmente (2).

As estatísticas do mercado de trabalho confirmam, além disso, a carência de operários qualificados e semiqualeficados, condição agravada, em relação aos primeiros, pelo fato de que parte dos aprendizes do SENAI abandonam, depois de formados, o setor industrial para se estabelecer por conta própria como artesãos.

A insuficiência dessa categoria de mão-de-obra se manifesta em diferentes graus, segundo as regiões e os tipos de indústria. Parece que ela se faz sentir com importância especial no setor da construção civil, sobretudo em São Paulo, nos principais ofícios dessa indústria: pedreiros, marceneiros, bombeiros, etc. Cientes dessa situação, as autoridades paulistas (Prefeitura, Federação das Indústrias, SENAI) se empenham atualmente em criar uma rede suplementar de formação, visando remediar tal situação.

Os operários qualificados e sobretudo os semiqualeficados são, pois, formados, em grande parte, nos seus próprios locais de trabalho. As cifras que se seguem, relativas ao estoque total da mão-de-obra industrial em 1967 e que, portanto, refletem as tendências passadas, confirmam isso:

Tabela 9: Modalidades de formação de operários qualificados e semiqualeficados

	<u>SENAI</u>	<u>Cursos técnicos</u>	<u>Cursos indust.</u>	<u>Outros</u>	<u>Locais de trabalho</u>
Operários qualificados	10,6%	1,3%	4,6%	0,6%	82,9%
Operários semiqualeficados	3,3%	0,2%	0,6%	0,3%	95,7%

Fonte: Números provisórios extraídos de um levantamento realizado por técnicos do SENAI.

Ora, a formação nos próprios locais de trabalho, realizada fora dos

(1) Projeto do Plano Decenal.

(2) "Cinterfor" (Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação em matéria de Formação Profissional, estabelecido sob os auspícios da OIT, em Montevideo): projeto nº 019, 1967, relativo à avaliação do programa intensivo.

programas do SENAI e do MEC, se vê a braços com numerosos óbices e continua sendo incompleta e precária. Numerosas empresas não têm condições de aplicar um método de formação adequada ou não dispõem dos meios apropriados; e os operários, que, em grande parcela, procedem das regiões rurais e são analfabetos ou semi-analfabetos, experimentam graves dificuldades em se ajustar às exigências da indústria (atenção continuada, pontualidade etc.) e em assimilar, em profundidade, a formação que lhes é dada.

Isso basta para explicar o fraco nível de produtividade, principalmente nas empresas menos mecanizadas, bem como a limitação das possibilidades de promoção interna que caracterizam a indústria brasileira.

É bem verdade que o problema não se apresenta sempre, em toda a parte, com o mesmo impacto. A taxa média de analfabetismo ou semi-analfabetismo (1) entre os operários qualificados e semiqualificados, a qual chega, conforme os resultados provisórios de um levantamento recente, a 17% e 45,5% respectivamente, abrange importantes disparidades regionais e setoriais. Ela é presumivelmente bem mais alta nas regiões menos desenvolvidas do País ou entre os operários da construção civil por exemplo, recrutados, em parte, dentre os migrantes do Nordeste.

#### 4. O desenvolvimento agrícola

O esforço extremamente importante empreendido pelo Brasil para acelerar o ritmo do desenvolvimento industrial e que se estende a regiões até agora tradicionalmente dedicadas à agricultura, tornou evidente o fato, já constatado em numerosos países em vias de desenvolvimento, de que o atraso da agricultura retarda o progresso econômico e constitui ameaça, a longo prazo, para os resultados da industrialização. A agricultura, de fato, não só alimenta a população, mas deve fornecer também os principais produtos de exportação, prover a indústria de matérias-primas e constituir um mercado para os novos produtos industriais. Além disso, ela alimenta, na medida do crescimento de sua própria produtividade, o reservatório de mão-de-obra, do qual se socorrem os setores secundário e terciário em função de sua respectiva evolução. Esses dados elementares são retomados e expostos no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social.

Ora bem, a agricultura, que ocupa ainda perto da metade da população ativa, não se desenvolve no mesmo ritmo que a indústria. O índice da produção agrícola passou de 100, em 1949, a 167, em 1961, ou seja que houve um crescimento de 67% (enquanto a produção industrial se elevava em 195% no mesmo período).

Sob o ponto de vista agrícola, o Brasil pode, esquematicamente, ser dividido em três regiões: o Noroeste (7% da produção), o Nordeste (16%) e o Sul (77%). Ao contrário do Sul, onde se desenvolveu uma

(1) Por semi-analfabetos entendem-se os adultos que não completaram, no mínimo 4 anos de ensino primário, devendo a duração desse ensino em princípio, ser de 6 anos no meio urbano e de 4 no meio rural.

agricultura do tipo moderno e onde as plantações particulares fornecem uma proporção considerável dos principais cultivos do País (café, arroz, milho, algodão, cana de açúcar etc.), a situação no Nordeste é bem menos favorável. Isso se deve, em parte, às difíceis condições climáticas (existência do polígono da seca), em parte à persistência de estruturas obsoletas, que, sobretudo na zona da "Mata", ao longo da costa, constituem um óbice ao desenvolvimento: a maioria dos grandes proprietários tradicionais ainda não assimilou a mentalidade de "empresários", enquanto os assalariados agrícolas e os meeiros não têm possibilidade ou não se interessam em aumentar a produção.

As autoridades brasileiras reconhecem que o desenvolvimento agrícola deve acompanhar, par a par, a industrialização. Trata-se não só de elevar o nível de vida das massas campesinas, a fim de reduzir as disparidades entre as cidades e o campo, mas também de ampliar o mercado industrial mediante a melhoria do poder de compra das massas rurais. A importância da agricultura ressalta igualmente do fato de que os produtos agrícolas representam cerca de 85% das exportações e que ainda constituirão, durante longo tempo, a principal fonte de divisas estrangeiras. Eis porque uma série de medidas foram tomadas para favorecer a agricultura e elevar a renda dos camponeses. Essas medidas, que interessam em especial ao Nordeste, se enquadram nos seguintes rumos:

(a) Elevação do nível técnico da mão-de-obra rural,

Os esforços empreendidos no sentido de melhorar o nível técnico da mão-de-obra rural dependem, em primeiro plano, da ABCAR, órgão público encarregado da melhoria e da difusão das técnicas e práticas agrícolas. Esse órgão iniciou suas atividades em 1949 no Estado de Minas Gerais. Em 1966, sua atuação se estendia a 18 Estados, onde então dispunha de 755 escritórios locais e 103 escritórios regionais. A ABCAR (chamada ANCAR, nos Estados do Nordeste) emprega cerca de 1700 agentes de extensão, dos quais perto de 1500 trabalhavam em contato direto com os camponeses. O sistema de extensão da ABCAR, que se baseia sobre a atuação do responsável por cada escritório local através dos líderes das comunidades, até aqui, em inúmeras regiões, tem dado resultados notáveis (1). Parece, contudo, que a eficiência do sistema poderia ser grandemente aperfeiçoada mediante a melhoria do nível cultural dos líderes e da população que aos primeiros cabe influenciar. Isso facilitaria a compreensão e a assimilação dos conselhos, das informações e das diretrizes que lhes são propiciadas.

No Estado de Pernambuco, a ANCAR age, em grande parte, numa região do Agreste, que se localiza entre a zona do litoral (zona da Mata) e a do interior (Sertão). O Agreste de

(1) Um relatório publicado pela ANCAR do Estado de Pernambuco mostra, por exemplo, que o rendimento médio por hectare do algodoeiro aumentou de 300 para 373 quilos, de 1964 a 1966, nas zonas que dispõem de assistência da ANCAR, ao passo que nas demais foi apenas de 221 a 267.

Pernambuco abrange uma superfície de 179.700 km<sup>2</sup>, onde vivem perto de 1.354.000 pessoas. Essa região se caracteriza pela predominância das pequenas propriedades (137.900 propriedades de menos de 10 hectares, contra 20.800 na zona da Mata e 41.500 no Sertão), cuja exploração não é economicamente viável, a não ser se agrupadas em cooperativas. A atuação da ANCAR de Pernambuco (ANCARPE), que se empenha, através da transmissão e da generalização das técnicas apropriadas, em melhorar o rendimento dos principais cultivos de viveres (milho, sorgo, mandioca etc.) e de mercado (essencialmente o algodão), bem como em estimular e facilitar a criação de cooperativas, se exercia, em 1966, em 47 Municípios, agrupados em 9 regiões. A ANCARPE dispõe de 17 técnicos em orientação e liderança, de 89 técnicos de execução, bem como de 88 agentes administrativos, que atuam junto a cerca de 1900 líderes rurais.

b) Atuação sobre as estruturas de base

Os imperativos do desenvolvimento agrícola nas áreas ditas prioritárias, onde as tensões sociais são vivas e onde as estruturas de base são arcaicas, levaram à criação do IBRA, promulgado pela lei de 30 de novembro de 1964. Esse organismo, subordinado diretamente à Presidência da República, está encarregado de estabelecer núcleos de colonização nas terras desapropriadas dos grandes proprietários, de instalar ali os antigos trabalhadores agrícolas e de facilitar seu acesso à propriedade, proporcionando-lhes educação geral, agrícola, cooperativa, bem como assistência técnica. Até o momento, as atividades do IBRA se têm concentrado essencialmente no Nordeste, onde três núcleos de colonização foram estabelecidos, em Caxangá (22.000 hectares, 1200 famílias), Coatis (1000 hectares, 85 famílias) e Rio Tinto (22.000 hectares, 1000 famílias). A atuação, ora limitada, do IBRA de certo experimentará uma certa expansão nos anos vindouros.

Em cada um desses núcleos de colonização, o IBRA dispõe de uma equipe de educadores e de instrutores. Por outro lado, o IBRA também coopera com a ABCAR, financiando-lhe a sua ação nas zonas prioritárias, a fim de garantir a colocação em prática e o funcionamento dos serviços de extensão agrícola. Parece, no entanto, que o divórcio que existe entre a educação geral e especialmente a alfabetização, por um lado, e a formação técnica e profissional, de outro, ameaça prejudicar uma e outra e até mesmo comprometer, a longo prazo, o êxito dos esforços empreendidos.

c) Os projetos de irrigação

Destinados a amenizar a falta de água no Nordeste, foram

iniciados dois projetos relativos à utilização dos recursos hidráulicos para fins de irrigação. Ambos estão atualmente em fase inicial de estudos e de experimentação, mas deverão levar, a prazo mais ou menos longo, a ações de grande envergadura. O primeiro projeto diz respeito ao vale do São Francisco e é objeto de um projeto do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (Fundo Especial), cuja execução foi confiada à FAO (Organização de Alimentação e Agricultura das Nações Unidas); esse projeto vem de entrar em sua segunda fase. Interessa à parte Norte do vale do São Francisco, que banha os Estados da Bahia e de Pernambuco. As operações empreendidas no decurso da primeira fase levaram à criação de um perímetro experimental de irrigação de 150 hectares. A fase atual, a estender-se até junho de 1969, levará avante as pesquisas e as experimentações, bem como o estabelecimento de dois perímetros suplementares, de 2000 hectares cada um. A irrigação, no contexto desse projeto, se faz mediante bombeamento. Foi instalado um centro de formação, visando a proporcionar aos futuros colonos uma formação capaz de lhes permitir ajustar-se às práticas e às técnicas do cultivo intensivo irrigado. Esse centro já formou quinze lavradores instalados no perímetro experimental de 150 hectares.

As primeiras conclusões tiradas dos estudos levados a cabo até agora mostram a viabilidade da ocupação de uma superfície de perto de 790.000 hectares, nos quais poderão ser instalados 75.000 a 80.000 lavradores e suas famílias. Contudo, o calendário para a execução dos trabalhos, que provavelmente serão levados a efeito sob a responsabilidade da SUVALE (Superintendência do Vale do São Francisco), em combinação com a SUDENE, ainda não foi elaborado; o ritmo de expansão dependerá primordialmente das possibilidades de financiamento.

O segundo projeto interessa ao aproveitamento do vale do Jaguaribe, localizado no Estado do Ceará; ele apresenta muitas semelhanças com o projeto do São Francisco. Os estudos, iniciados em 1962, estão sendo levados a efeito por uma sociedade francesa (SET-Coopération). A irrigação far-se-á pela gravidade, partindo das represas de Ores e de Banaboiú. Está prevista a criação de um perímetro experimental de 250 hectares, bem como de um perímetro-piloto de 2500 hectares (em Morada Nova). Está também em vias de instalação um centro de formação. A exemplo do projeto do vale do São Francisco, o calendário de execução dos trabalhos ainda não está bem definido e dependerá, em primeiro plano, da obtenção de financiamento, que talvez venha a ser pedido ao BIRD.

A formação dos futuros exploradores agrícolas, no contexto de ambos os projetos de irrigação, é extremamente importante. Trata-se, de fato, de transformar um plantador tradicio-

nal (cultivo extensivo) num agricultor sedentário, que sabe tirar proveito da rede de irrigação e conhecedor das técnicas relacionadas com cultivos que para ele são novas.

d) Trabalhos de eletrificação

A fim de satisfazer a procura crescente de eletricidade, a qual vem acompanhando o desenvolvimento do País e que se vem acumulando a um ritmo anual de 8,5% entre 1955 e 1965, importantes trabalhos de eletrificação foram efetuados, partindo de grandes represas - Urubupungá, no Sul, e Paulo Afonso e Boa Esperança, no Nordeste.

Embora a eletricidade no Brasil seja fornecida por perto de 990 empresas, das quais 770 são de pequeno tamanho e das quais muitas pertencem ao setor privado, a maior parte da produção provém de 16 companhias federais, controladas pela ELETROBRÁS. Muitas dessas companhias se consideram, não só como empresas comerciais produtoras e vendedoras de força elétrica, mas acham que lhes cabe o papel de mestres-obra no desenvolvimento das regiões onde intervêm. Destaca-se o caso especialmente da COHEBE (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança), que, com a energia produzida pela represa-gigante de Boa Esperança, se propõe a eletrificar, numa primeira etapa, uma imensa região, que compreende grande parte dos Estados do Maranhão e do Piauí, interessando a 17 Municípios, onde vive uma população estimada em cerca de 1.300.000 pessoas (das quais 570.000 em meio urbano).

Atualmente, a COHEBE está em vias de reinstalar cerca de 20.000 pessoas (das quais 4.000 agricultores), que tiveram de ser deslocadas devido aos trabalhos de construção da represa, dando-se-lhes assistência técnica e proporcionando-lhes a necessária formação. A COHEBE dispõe para tal uma equipe de educadores, que procuram empreender ações de alfabetização e educação, em relação aos quais apenas resta lamentar que não estejam melhor entrosados com os esforços de extensão agrícolas empreendidos pelos técnicos da ABCAR.

B. - AÇÃO empreendida no setor da alfabetização e da educação de adultos

1. Ação pública

O Governo federal e as autoridades dos Estados e dos Municípios há muito tempo se preocupam com os problemas que dizem respeito à alfabetização e à educação de adultos. Numerosas campanhas de alfabetização foram lançadas, nos últimos 30 anos, no Brasil, tendo tido destinos diversos. A primeira campanha sistemática de

educação de adultos remonta ao ano de 1947; a ela seguiu-se uma Campanha Nacional de Educação Rural, organizada e iniciada em 1949, e uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, iniciada em 1958. Em 1963, em combinação com o Movimento de Cultura Popular, foi lançado um Programa de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Esses diversos projetos permitiram a redução da taxa de analfabetismo de 58% em 1940 para 53% em 1950 e 42% em 1960, enquanto concomitantemente a população brasileira crescia de 41,2 milhões para 51,5 e 71 milhões.

O problema do analfabetismo portanto, ainda não foi solucionado. É preciso considerar que, de fato, até se agravou, em vista do baixo aproveitamento do ensino primário e da insuficiência de desenvolvimento do mesmo. O primeiro censo escolar, realizado em 1964, de fato mostrou que 2,5 milhões de crianças em idade escolar não tinham condições de frequentar escola. Uma elevada fração dos alunos do ensino primário abandonam a escola após um ou dois anos de estudos e voltam, por conseguinte, a cair rapidamente de novo no analfabetismo. Segundo cálculos realizados em 1965, de cada 100 alunos que ingressam na escola primária 46 a abandonam antes do término do primeiro ano e apenas 9 concluem o ciclo primário mínimo de 4 anos.

A ação a favor da alfabetização de adultos se realiza simultaneamente por parte dos serviços públicos e por parte das organizações não-governamentais. A atuação dos primeiros geralmente se enquadra no contexto das atividades supletivas de ensino primário. A responsabilidade pelo ensino supletivo foi confiada, de acordo com a Lei descentralizadora de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adotada em 1961, aos Estados, que, no entanto, devem acatar as orientações e conselhos técnicos do MEC e recebem da União uma grande parcela dos recursos financeiros que para tal necessitam.

Os cursos para o ensino de adultos, cuja duração varia de 2 a 4 anos, se realizam geralmente à noite, nos prédios das escolas primárias; os cursos são ministrados por professores contratados sob o regime de tempo parcial, especialmente dentre os elementos do magistério. O teor desse ensino não difere substancialmente do das escolas primárias e se orienta, aliás, talvez mais em relação aos adolescentes que não puderam frequentar a escola do que em relação aos adultos. O número de alunos inscritos e que realmente comparecem aos cursos do ensino primário supletivo evoluiu da seguinte forma (1):

(1) Essas estatísticas incluem certo número de alunos que frequentaram cursos promovida por organizações particulares.



Tabela 9: Alunos inscritos no ensino primário supletivo

	<u>Início do ano</u>	<u>Fim do ano</u>
1964	314.770	57.774
1965	410.973	344.125
1966	517.013	429.882

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1967.

A maioria dos cursos são realizados no meio urbano, devido às facilidades materiais mais importantes disponíveis nas cidades. A proporção de alunos que frequentam cursos organizados no meio rural apenas representava, em inícios do ano, 18,4% em 1964, 13,5% em 1965 e 18,7% em 1966.

ao nível do Estado, os órgãos responsáveis pelo ensino supletivo geralmente são os Departamentos de Ensino supletivo ou os Serviços de Educação Extra-Escolar, que funcionam no seio das Secretarias de Educação e Cultura. Em alguns Estados, contudo, a educação dos adultos cabe à Diretoria do Ensino Primário.

Ao nível federal, os órgãos encarregados da organização das campanhas nacionais de alfabetização de adultos foram suprimidos em 1964. Portanto, a partir de 1965, cabe ao Departamento Nacional de Educação (DNE), do Ministério da Educação e Cultura, proporcionar aos Estados a assistência técnica de que necessitam no setor da alfabetização e da educação, assim chamada não-sistemática. A ação do DNE se exerce em conjunto com uma Comissão Interministerial, chamada Junta Nacional de Alfabetização, a qual foi substituída, em fins de 1966, por uma Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Não-Sistemática, composta de representantes dos diferentes Ministérios e encarregada de informar e motivar a opinião pública quanto aos problemas do analfabetismo e de suscitar, ao nível dos Estados, a criação de comissões análogas.

As atividades da educação de adultos, até agora, se enquadravam no contexto do Plano Nacional de Educação para 1963-1970, o qual, no entanto, nesse setor, fixou objetivos apenas bastante vagos. É bem verdade que, em 28 de fevereiro de 1966, foi promulgado um Plano Nacional Complementar, visando o ensino supletivo. Esse Plano objetiva organizar, para as pessoas não-escolarizadas de 10 a 29 anos, um ensino equivalente aos níveis primário e médio, conjugado a atividades orientadas para o trabalho. Esse plano, todavia, não pode ainda ser executado, por falta de verbas, dependendo seu financiamento, essencialmente aleatório, do montante dos saldos não-utilizados do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Por força de uma lei de nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Governo federal resolveu criar uma fundação, intitulada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que funciona no seio do Ministério da Educação e Cultura e goza de personalidade jurídica e de autonomia administrativa e financeira.

Preside a MOBRAL ex-officio o Diretor do DNE. À MOBRAL incumbe a colocação em prática do Programa Nacional de Alfabetização Funcional e de Educação Contínua, aprovado pela mesma lei de 15 de dezembro de 1967. Esse programa prevê a alfabetização de 1.500.000 adolescentes e adultos de 15 a 30 anos, no decorrer de uma etapa inicial de 4 anos. Ações complementares deverão permitir incorporar às escolas primárias 850.000 crianças de 10 a 14 anos ainda não-escolarizadas, bem como realizar um sistema de ensino para adultos através do rádio e da televisão, capaz de atingir a cerca de 500.000 adultos.

O custo global do programa foi estimado em perto de 400 milhões de cruzeiros novos. Sua execução será descentralizada, graças às convenções firmadas entre a MOBRAL, de um lado, e os Estados, as administrações municipais e as organizações / não-governamentais, de outro.

## 2. Ação não-governamental

Paralelamente diversas campanhas de alfabetização têm sido levadas a efeito por organizações não-governamentais, que muitas vezes, no entanto, gozam da ajuda do Governo federal ou dos Estados. Entre essas organizações, vale a pena citar especialmente as seguintes:

### (a) Movimento de Educação de Base (MEB)

Esse Movimento, criado pela Conferência Nacional do Episcopado Brasileiro e reconhecido por decreto do Presidente da República, de março de 1961, se propõe a proporcionar aos adultos analfabetos, que vivem no meio rural e especialmente nas regiões insuficientemente desenvolvidas do país, um ensino elementar e uma formação capazes de facilitar e melhorar a vida comunitária. A atuação do MEB, que visa a suscitar um processo de tomada-de consciência (ou conscientização) ao mesmo tempo que uma melhoria do nível técnico e cultural das populações, se realizada principalmente através de programas radiofônicos comentados, seguidos de debates dirigidos por um monitor ou líder. Em 1964, essa ação, empreendida em 15 Estados e Territórios da Federação, permitiu a formação de mais de 12.000 líderes, motivados por mais de 500 técnicos em educação popular. A partir de abril de 1964, os recursos financeiros do MEB - que dependia, em grande parte, de subvenções federais - foram diminuindo, forçando o MEB a reduzir gradati-

vamente as suas atividades (1).

(b) A Cruzada ABC

A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), de iniciativa das missões protestantes americanas, começou, em 1965, no Nordeste do Brasil e, em especial, em Recife. Ela visa a alfabetizar os adultos e a proporcionar-lhes uma formação complementar no plano moral, cívico, sanitário e, acersoriamente, técnico. Dispondo de poderosos recursos financeiros, fornecidos pela ajuda americana e fundações/particulares, a Cruzada ampliou consideravelmente suas atividades, assinando com diversos Estados acordos destinados à organização de campanhas sistemáticas de alfabetização.

(c) SESI

O SESI, criado por decreto Nº 9.403, de 25 de junho de 1946, conta com o apoio financeiro da poderosa Federação Nacional das Indústrias. O SESI organiza uma série de atividades educacionais e culturais, visando melhorar a educação social dos trabalhadores (cursos de vulgarização cultural, bibliotecas, sessões de orientação de leituras, ensino da legislação trabalhista pelo rádio, ensino supletivo, cursos primários para os filhos dos trabalhadores etc.).

A pedido das grandes empresas industriais, o SESI organiza, especialmente nos Estados mais industrializados, cursos destinados aos trabalhadores analfabetos.

3. As iniciativas de alfabetização, quer sejam elas empreendidas / pelos serviços públicos ou por organizações não-governamentais, tal como foram até aqui resumidas, não permitiram, até agora, realizar a sincronização e a integração da formação profissional e da alfabetização. Duas experiências de alfabetização funcional, contudo, chegaram a ser realizadas. A primeira foi empreendida pela ELETROBRÁS (empresa de economia mista, que funciona sob a forma de "holding" e agrupa a maioria das sociedades de / produção e distribuição de energia elétrica em funcionamento no Brasil), com o apoio da Divisão de Ensino Industrial do MEC e a ajuda técnica da cooperação bilateral francesa, visando a assegurar a formação rápida de eletromecânicos, monitores e técnicos necessários para o funcionamento da usina e das instalações

(1) É possível, contudo, que essa tendência sofra uma reversão no decorrer dos próximos anos e que o MEB seja chamado de novo a exercer um papel importante no setor da alfabetização.

Hidrelétricas: de Paulo Afonso; essa experiência, que permitiu a colocação em marcha de programas e métodos originais de promoção técnica de trabalhadores analfabetos, inspirados na queles elaborados pela L'ELECTRICITÉ DE FRANCE, já começa a ser aplicado por outros projetos hidrelétricos. Uma segunda experiência se desenrola atualmente no contexto do projeto RODOVIA, empreendido sob a direção do SENAI, visando a assegurar a formação profissional e a iniciação técnica a mão-de-obra empregada nas grandes companhias encarregadas das construções de rodovias e dos trabalhos de infra-estrutura no Nordeste do Brasil.

## C - Descrição do Projeto

### 1. Objetivos

Dentro dessas perspectivas gerais poderá realizar-se no Brasil um Projeto-Piloto de Alfabetização Funcional, enquadrado no Programa Experimental Mundial de Alfabetização, cujos objetivos principais seriam os seguintes:

- (a) Favorecer a promoção técnica e a integração sócio-cultural dos trabalhadores analfabetos ou semi-analfabetos, condicionando especialmente a aceitação e a disseminação de valores, de atitudes e de comportamentos favoráveis à adoção de técnicas novas e ao aumento da produtividade.
- (b) Elaborar e experimentar métodos novos de alfabetização, integrando e sincronizando o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética com a iniciação técnica e a formação profissional; preparar, especialmente, os instrumentos e os meios auxiliares pedagógicos destinados à alfabetização funcional e estudar as condições sob as quais sua utilização poderia ser melhorada, lançando mão dos meios de comunicação com a massa (rádio, cinema, televisão / etc.).
- (c) Constituir um laboratório para a elaboração de material pedagógico e a colocação em prática de métodos de formação de instrutores e monitores, os quais poderão, posteriormente, ser sistematizados e generalizados sob a responsabilidade do MOBREAL, a fim de facilitar e acelerar a execução do Plano Nacional de Alfabetização Funcional e de Educação Permanente dos Adolescentes e Adultos, promulgado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.
- (d) Favorecer o intercâmbio de informações, de idéias e de material entre as experiências de alfabetização funcional realizadas nos diversos países sob os auspícios da UNESCO.

## 2. Campo de aplicação

Um Projeto desse tipo poderia subdividir-se em três subprojetos, que constituiriam unidades de experimentação distintas e correspondentes a diferentes situações sócio-econômicas e sócio-profissionais.

### (a) Alfabetização funcional e promoção técnica dos operários do setor da construção civil de São Paulo

Um primeiro subprojeto se destinaria aos trabalhadores analfabetos e semi-analfabetos do setor da construção civil e mobiliária de S. Paulo, a fim de lhes permitir adquirir os conhecimentos técnicos elementares necessários ao exercício dos ofícios básicos que o setor comporta - trabalhos de marceneiro, de pedreiro, de bombeiro, trabalhos de metal etc. - bem como de adaptá-los à introdução de novas técnicas, resultantes, por exemplo, da utilização de elementos prefabricados. Ressalvando a realização de estudos estatísticos mais profundos, pode-se calcular que esse setor de atividades emprega atualmente, apenas quanto a cidade de São Paulo e aos três municípios industriais adjacentes, / 100.000 operários, dos quais 25% são qualificados, 30% semiquualificados (adestrados) e o resto sem qualificação. Propõe-se que o projeto se concentre, no decurso da primeira fase, na formação de trabalhadores qualificados e semiquualificados que ainda sejam analfabetos ou semi-analfabetos e que já são empregados das / empresas. Nessa hipótese, considerando-se o índice de renovação do pessoal e o ritmo de expansão do setor, pode-se estimar que os novos empregos a serem confiados a analfabetos representarão cerca de 4% do total da mão-de-obra empregada, ou seja, 1.000 operários qualificados e 1.200 operários semiquualificados por ano. No decorrer de uma segunda fase e após a avaliação / dos resultados obtidos, poderia cogitar-se de estender a ação à totalidade dos trabalhadores semiquualificados do setor que não tenham tido, de modo geral, mais do que uma formação no trabalho, visando a incrementar a sua produtividade, melhorar seu nível profissional, reduzir a mobilidade dos trabalhadores e favorecer a promoção interna no seio das empresas. Essa segunda etapa interessaria aproximadamente a 27.000 operários semiquualificados, ou seja a 90% do total. Numa terceira etapa, a experiência poderia ser ampliada em duas direções: uma, setorial, que permitiria cobrir a totalidade do setor da construção civil e mobiliária do Brasil; outra, geográfica, que visaria facilitar a acolhida e a integração, na classe operária paulista, da totalidade dos trabalhadores migrantes / procedentes dos demais Estados do Brasil, especialmente do Nordeste.

(b) Alfabetização funcional e iniciação técnica polivalente dos TRABALHADORES DA ZONA INDUSTRIAL DA Região de Salvador

Um segundo subprojeto se destinaria aos trabalhadores analfabetos ou semi-analfabetos que já trabalham ou são suscetíveis de trabalhar no setor industrial de Salvador e seus arrabaldes, especialmente na nova zona industrial de Aratu. Esse subprojeto deverá permitir / aos operários adquirirem os conhecimentos técnicos elementares necessários ao exercício dos diferentes ofícios básicos indispensáveis ao desenvolvimento industrial da região.

Ressalvando a realização de ~~levantamentos~~ estatísticos mais detalhados - alguns dos quais já se acham em vias de elaboração - e levando em conta os dados e informações recolhidos diretamente pela Federação das Indústrias e o Serviço Social das Indústrias do Estado da Bahia, pode-se estimar que o complexo industrial do Grande Salvador empregava, em 1967, de 20.000 a 25.000 operários, dos quais 6.000 estavam ligados aos trabalhos de instalação da zona industrial de Aratu ou já trabalhavam nas novas empresas da mesma região. A expansão industrial prevista permite a suposição de que esse número poderá dobrar até 1970. Isso, pois, nos leva a um total de 25.000 novos operários a serem formados no decorrer dos próximos três anos. Por outra parte, conviria aperfeiçoar a mão-de-obra atualmente empregada, cujo nível cultural e qualificações / técnicas pareceriam, em conjunto, de acordo com a opinião dos chefes de empresa inquiridos, ser absolutamente insuficientes. Eis, então, que se deve calcular / em cerca de 35.000 o número total de trabalhadores que necessitam receber, quer seja uma formação inicial, quer seja uma formação profissional complementar, no decurso dos próximos anos. A importância dos investimentos destinados à industrialização da região de Salvador e o custo relativamente elevado que, naquela região, representa a criação de um emprego industrial (esse custo, segundo certas estimativas, varia de 12.000 a 20.000 US\$) justificam, portanto, amplamente uma / ação sistemática e intensiva de alfabetização operária, aliada à formação profissional e ao aperfeiçoamento no seio das empresas.

O programa contemplado poderia desenrolar-se nas duas seguintes direções:

- (i) Alfabetização e iniciação técnica polivalente dos trabalhadores sem qualificação, escolhidos à base de testes elementares de aptidão técnica dentre a mão-de-obra disponível. Tal ação permitira consti

tuir-se uma reserva de mão-de-obra, da qual poderiam lançar mão as emprêsas na medida de suas necessidades. Será naturalmente conveniente associar as indústrias estreitamente à implantação desse sistema de preparação da mão-de-obra, a fim de garantir a colocação dos trabalhadores que concluírem com êxito os cursos de alfabetização funcional (aproximadamente 150 horas).

- (ii) Promoção e aperfeiçoamento técnico dos trabalhadores analfabetos e semianalfabetos já contratados pelas emprêsas. As indústrias deverão eventualmente cogitar de melhorar a remuneração dos trabalhadores que houverem, dessa forma, completado sua formação profissional.

(c) Alfabetização funcional e formação da mão-de-obra rural qualificada no Nordeste do Brasil

Como os demais setores da economia, o progresso da agricultura depende, indubitavelmente, das providências tomadas para melhorar o nível cultural e técnico da mão-de-obra rural. Ora, a situação do ensino agrícola e da formação profissional não é satisfatória no Brasil; existe uma carência de quadros médios (que paradoxalmente se apresenta combinada com uma sub-utilização desses mesmos quadros), sendo a formação de agricultores e de operários agrícolas qualificados quase inexistente, apesar dos meritórios esforços da ABCAR e de suas agências locais. O Governo brasileiro mostra-se preocupado com essa situação e o Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria Geral de Ensino Agrícola, está atualmente elaborando um programa de ação sistemática, que parte de estudos sobre as necessidades de mão-de-obra qualificada, programa esse que deverá permitir o estabelecimento de uma rede de centros de formação de instrutores e de monitores agrícolas / em cada um dos principais Estados da União.

No Nordeste, os objetivos fundamentais em matéria de desenvolvimento rural e de reforma agrária, tais como os definiu a SUDENE, são os seguintes:

- modificação da estrutura agrária (redistribuição das terras insuficientemente cultivadas, reagrupamento ou associação das pequenas propriedades ou minifúndios);
- ampliação das fronteiras agrícolas;
- aumento do número de perímetros irrigados (especialmente nos vales de São Francisco e do Jaguaribe);
- assistência aos organismos de colonização.

Enquanto se aguarda a elaboração de um plano sistemático, que permitirá atingir êsses objetivos e que deverá englobar também e evidentemente as ações de alfabetização funcional contempladas, uma série de operações limitadas poderão ser realizadas, conforme o calendário a ser posteriormente precisado, a fim de integrar e entrosar os programas que dizem respeito à educação comunitária, à alfabetização, à extensão rural e à formação de agricultores. Tais operações poderiam ser realizadas em ligação com os seguintes organismos:

- (i) Grupo de irrigação do vale do São Francisco (GISF), que já goza de assistência do Fundo Especial, no contexto do Projeto BRA/1, cuja execução está confiada à FAO;
- (ii) IBRA, especialmente em vista das atividades que realiza no contexto dos núcleos de colonização de Caxangá e de Coatis;
- (iii) ABCAR, devido ao esforço de extensão rural que realiza no Agreste de Pernambuco;
- (iv) COHEBE, no contexto das atividades de educação e / de formação que se fazem necessárias para o aproveitamento do vale do Parnaíba (eletrificação, navegabilidade do Rio Parnaíba, desenvolvimento da agricultura e da pesca, criação de pequenas indústrias etc.).

Considerando a complexidade dos problemas referentes à formação rural nessa região do Brasil (o que já foi salientado no relatório da missão realizada pelo Sr. Jean Fauchon, funcionário da Organização Internacional do Trabalho, a pedido do Governo brasileiro, em outubro de 1967), parece necessário prever-se uma fase de operações preliminares, a durar cerca de 18 meses e destinada a completar estudos e avaliações em profundidade. Somente ao cabo dessa etapa preparatória é que se poderá definir, de forma precisa, quais seriam as condições sob as quais um ou mais subprojetos de alfabetização funcional no meio rural poderiam efetivamente ser empreendidos.

(d) Equipe central

Propõe-se a constituição de uma pequena equipe central de peritos internacionais junto ao MOBREAL, a fim de coordenar a ação dos diferentes subprojetos, estudar e definir as condições e perspectivas de generalização e avaliar os resultados obtidos com a colocação em marcha do Projeto, conforme as normas estabelecidas pela Comissão



de Peritos da UNESCO, encarregada da avaliação do Programa Experimental Mundial de Alfabetização. Essa equipe poderá, outrossim, proporcionar ao MOBRAL a necessária assistência de que talvez venham a precisar para a execução do Plano Nacional de Alfabetização Funcional, promulgado pela lei de dezembro de 1967.

### 3. Órgãos de execução

#### (a) Ao nível federal

O MOBRAL será, no seio do MEC, o órgão encarregado da coordenação da totalidade do projeto. Conforme a situação prevalecente nos demais projetos-pilotos de alfabetização funcional, sugere-se a criação de um Comitê Consultor de Coordenação, encarregado de assessorar o MOBRAL quanto às condições de organização, de desenvolvimento e de avaliação do Projeto-piloto, no qual estarão representados os principais Ministérios e órgãos federais, regionais ou locais interessados: Ministério do Planejamento e da Coordenação, Ministério da Agricultura, Ministério do Interior, Ministério do Trabalho e da Previdência Social, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Federação Nacional das Indústrias, SUDENE, Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola (INDA), IBRA, SENAI, ABCAR, COHEBE etc.

#### (b) Subprojeto de São Paulo

O projeto será executado sob a responsabilidade conjunta do SENAI e do SESI, com o patrocínio da Prefeitura de São Paulo e da Federação das Indústrias do Estado de S. Paulo.

#### (c) Subprojeto de Salvador

O projeto será realizado sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em íntima cooperação com a Secretaria do Trabalho, o SENAI, SESI e Federação das Indústrias.

#### (d) Subprojeto no meio rural

Ressalvando os resultados dos estudos a serem realizados para chegar a uma definição mais precisa das condições de implantação das operações de alfabetização funcional visando o meio rural no Nordeste, o subprojeto poderia realizar-se sob a responsabilidade da ABCAR, em combinação com as diversas instituições interessadas (IBRA, GISF, COHEBE etc.) e sob o patrocínio do Departamento de Recursos Humanos da SUDENE.

### 4. Duração do projeto

O projeto poderá estender-se por um prazo de 4 a 6 anos, a começar em junho de 1969. Propõe-se que um perito inter

nacional seja colocado à disposição do MEC, a título de elemento da assistência técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o mais brevemente possível, a fim de estudar as medidas a serem tomadas para facilitar a colocação em marcha do projetor, coligir os dados complementares, realizar os estudos necessários para a definição das ações a empreender, participar na formulação de um eventual pedido ao PNUD e elaborar um anteprojeto do plano de operações.

## 5. Financiamento

### (a) Equipe central

#### (i) Contribuição do PNUD

<u>Peritos</u>	M/H	US\$
- Consultor técnico principal	60	115.500
- Avaliador	60	115.500
- Especialista em meios de informações (televisão educacional especialmente)	24	46.200
		<u>277.200</u>
Bolsas de estudo (3 de 6 meses)		10.200
	TOTAL:	<u>287.400</u>

#### (ii) Contribuição brasileira

<u>Pessoal</u>	M/H	Cruz, Novos
- 1 Diretor	60	90.000
- 3 Especialistas de avaliação	180	216.000
- 2 Secretárias	120	48.000
- 1 Motorista	60	15.000
- 1 Contínuo	60	12.000
	TOTAL:	<u>381.000</u>

#### Funcionamento (Material)

- Despesas com levantamentos para avaliação	75.000
- Viagens (passagens avião)	25.000
- Manutenção veículo	12.500
- Despesas de Escritório	<u>25.000</u>
	TOTAL: 137.500

#### Equipamento

- Equipamento de escritório	10.000
- 1 veículo utilitário	<u>10.000</u>
	TOTAL: <u>20.000</u>

Total da contribuição brasileira 538.500

(b) Subprojeto de São Paulo

(i) <u>Contribuição do PNUD</u>	M/H	US\$
<u>Peritos</u>		
- Especialista em educação de adultos	36	69.300
- Especialista em formação industrial	24	69.300
TOTAL	60	138.600
<u>Equipamento</u>		
Bolsas (4 bolsas de 6 meses)		100.000
		<u>13.600</u>
		252.200
 (ii) <u>Contribuição brasileira</u>		
<u>Pessoal</u>	M/H	Cruz. Novos
- 1 Coordenador	60	72.000
- 2 Especialistas em educação de adultos (SESI)	120	108.000
- 2 Especialistas em formação profissional (SENAI)	120	108.000
- 2 Especialistas audiovisuais	72	64.800
- 1 Técnico impressor	36	25.200
- 1 Técnico laboratório fotográfico	36	25.200
- 1 Ilustrador	36	25.200
- 2 Secretárias	120	48.000
- 2 Operadores de Máquinas	72	18.000
- 2 Motoristas	120	48.000
		<u>524.400</u>
- 15 Supervisores-instrutores para os instrutores dos 3 programas (tempo parcial)	900	90.000
- 135 Instrutores por programa	6.480	486.000
- 60 Instrutores por programa	2.880	172.800
- 300 Instrutores por programa	10.800	<u>540.000</u>
		1.288.800
<u>Despesas de funcionamento</u>		US\$
- Despesas de escritório da equipe de conceituação e administração (5 anos)		60.000
- Manutenção de 2 veículos		25.000

27.

US\$

- Material consumível para a produção dos instrumentos pedagógicos (papel, tinta, material audiovisual etc.)	100.000
- Material consumível nas turmas (aulas) de alfabetização funcional (papel, lápis, gis).	25.000
	<u>210.000</u>

Equipamento, valor locativo etc .

Cruz. Novos

- Valor locativo dos prédios da equipe de concepção e administração	75.000
- Equipamento de escritório para a equipe de concepção e administração	25.000
- Dois veículos utilitários	20.000
- Equipamento das salas e oficinas com material didático	5.000
- Valor locativo para a utilização dos locais para a alfabetização funcional	p.m.
	<u>125.000</u>

TOTAL da contribuição brasileira para o subprojeto de S. Paulo

(Cruzeiros novos) 2.148.200  
15% do custo dos peritos (US\$) 27.720

(c) Subprojeto de Salvador(i) Contribuição do PNUD

<u>Peritos</u>	M/H	US\$
- Especialista em educação de adultos	36	69.300
- Especialista em formação profissional industrial	36	69.300
TOTAL		<u>138.600</u>
<u>Equipamento</u>		60.000
Bolsas de estudo (3 de 6 meses)		<u>10.200</u>
		208.800

(ii) Contribuição brasileira

<u>Pessoal</u>	M/H	Cruz. Novos
- 1 Coordenador	60	72.000
- 2 Especialistas em educação de adultos (SEC ou SESI)	120	108.000
- 2 especialistas em formação profissional	120	108.000

	M/H	Cruz. Novos
- 1 Técnico impressor	36	25.200
- 1 Ilustrador	36	25.200
- 2 Secretárias	120	48.000
- 2 Operadores de máquinas	72	18.000
- 2 Motoristas	120	30.000
		<hr/> 434.400
- 10 Supervisores-instrutores para instrutores (tempo parcial)	480	48.000
- 50 Instrutores para operários qualificados	2.400	180.000
- 85 Instrutores por programa	4.080	204.000
- 125 Instrutores por progra - ma	6.000	300.000
		<hr/> 732.000

Despesas de funcionamento

- Despesas de escritório da equipe de concepção e admi - nistração		50.000
- Manutenção de 2 veículos		25.000
- Material consumível para a produção de instrumentos pe dagógicos		70.000
- Material consumível para as classes de alfabetização fun - cional		20.000
		<hr/> 165.000

Equipamento, valor locativo etc.

- Valor locativo dos prédios da equi pe de concepção e administração		75.000
- Equipamento de escritório para a equipe de concepção e administra ção		25.000
- Dois veículos utilitários		20.000
- Equipamento das salas e oficinas com material didático local		4.000
- Valor locativo para a utilização dos locais para a alfabetização		p. m.
		<hr/> 124.000

TOTAL da contribuição  
TOTAL da contribuição brasileira  
para o subprojeto de Salvador

(Cruzeiros novos)	1.455.400
15% do custo dos peritos (US\$)	20.790

(d) Subprojeto rural(i) Contribuição do PNUD

Peritos (operações preliminares)	M/H	US\$
- Especialista em educação de adultos	18	34.650

Recapitulação orçamentária

1. <u>Contribuição do PNUD</u>	<u>US\$ (dólares)</u>
Equipe central	237.400
Subprojeto de São Paulo	252.200
Subprojeto de Salvador	208.800
Subprojeto rural	34.650
TOTAL:	783.050

2. <u>Contribuição do Governo brasileiro</u>	<u>Cruz. novos</u>
Equipe central	583.500
Subprojeto de São Paulo	2.150.000
Subprojeto de Salvador	1.455.000
Subprojeto rural	p.m.
TOTAL:	4.188.500 cruzeiros novos
ou seja:	1.308.900 US\$ (dólares)

Tradução de Ingeborg K. de Mendonça

92

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

DIMENSIONAMENTO DO PROBLEMA E

QUANTIFICAÇÃO DA EXPANSÃO

## NOTA

O presente trabalho, de caráter puramente indicativo, não pretende abordar exclusivamente todos os problemas relacionados com o planejamento do cumprimento da obrigatoriedade escolar. Visa apenas sugerir uma linha de raciocínio que poderá ser utilizada no dimensionamento do problema e na quantificação da expansão do sistema escolar, levantando algumas idéias sobre o assunto. Espera-se, com isto, suscitar o debate sobre o método mais adequado à situação em cada Estado. É neste sentido que deve ser apreciado.

Considêrta-se ser esta a conduta mais aconselhável dada a diversidade da realidade educacional de cada Estado, o diferente nível de qualificação do pessoal dedicado ao planejamento educacional, além da disponibilidade entre as informações disponíveis.

Por fim, informamos que o setor de Educação e Mão-de-Obra do IPES tem maior prazer em receber qualquer colaboração ou sugestão com relação ao presente trabalho, bem como exemplares de publicações sobre o cumprimento da Obrigatoriedade Escolar nos Estados.



ÍNDICE

1 - CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR .....	1
2 - UMA PRIMEIRA VISÃO GERAL DA GRAVIDADE DO PROBLEMA DA MATRÍCULA .....	2
3 - OS NOVOS CANDIDATOS A INGRESSO NAS 1.ª SÉRIES DO ENSINO PRIMÁRIO EM 1968 E 1970 .....	4
4 - PROGRAMAÇÃO DA EXPANSÃO DA CAPACIDADE DO SISTEMA ESCOLAR DE NÍVEL PRIMÁRIO .....	5
4.1 - Introdução .....	5
4.2 - Procedimento para Determinar a Meta Anual em Matrículas .....	5
4.3 - O Sistema Escolar Existente .....	6
4.4 - A Determinação da Matrícula Adicional .....	7

ANEXO I

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DA CAPITAL DO ESTADO NA FAIXA DE 7 A 14 ANOS PARA OS ANOS 1968, 1969 E 1970

1 - ESCLARECIMENTOS GERAIS .....	8
2 - COMO DEPARTAR ESTA ESTIMATIVA .....	8
3 - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE CADA ANO .....	9
3.1 - Estimativa da População Total do Município da Capital para os Anos 1968, 1969 e 1970 .....	9
3.2 - A Faixa de 7 a 14 Anos como Porcentagem da População Total do Município .....	10

ANEXO II

ESTIMATIVA DA CAPACIDADE DO SISTEMA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DA CAPITAL PARA OS ANOS DE 1968, 1969 E 1970 COM BASE NA EXPANSÃO JÁ CONSTATADA

1 - INTRODUÇÃO .....	12
2 - PROCEDIMENTO SUGERIDO .....	12
2.1 - Capacidade Física do Sistema Escolar da Capital em 1968 .....	13
2.2 - Capacidade Física do Sistema Escolar da Capital em 1969 e 1970 .....	15
3 - CONCLUSÕES .....	18

ANEXO III

NOVOS CANDIDATOS EM POTENCIAL A INGRESSO NA  
1ª SÉRIE DO SISTEMA PRIMÁRIO DO MUNICÍPIO DA CAPITAL

1 - CONCRETIZAÇÃO .....	19
2 - PROCEDIMENTO .....	19

ANEXO IV

LEVANTAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR DE NÍVEL PRIMÁRIO NO MU- NICÍPIO DA CAPITAL .....	21
--------------------------------------------------------------------------------------	----

ANEXO V

NÍVEL MÁXIMO DE OPERAÇÃO DO SISTEMA EM 1968  
DETERMINADO PELO FATOR LIMITATIVO

1 - CONCRETIZAÇÃO .....	39
2 - LEVANTAMENTO DOS FATORES EM 1968 .....	40
3 - IDENTIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DO FATOR LIMITATIVO EM 1968 .....	40
4 - NÍVEL MÁXIMO DE OPERAÇÃO DO SISTEMA EM 1968 DETERMI- NADO PELO FATOR LIMITATIVO .....	46
5 - CONCLUSÃO .....	48

ANEXO VI

DETERMINAÇÃO DA MATRÍCULA ADICIONAL  
POSSÍVEL PARA 1969 E 1970

1 - INTRODUÇÃO .....	49
2 - DETERMINAÇÃO DA MATRÍCULA ADICIONAL .....	49
2.1 - Procedimento Empírico .....	49
2.2 - Procedimento Utilizando-se o Fator Menor Elás- tico .....	50
3 - OUTRAS FORMAS DE AUMENTAR A MATRÍCULA .....	50

## 1 - CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

A Constituição vigente preceitua, no Art. 160, parágrafo 3º, alínea II, que "o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais".

Como pode o poder público determinar que o ensino seja obrigatório sem proporcionar oportunidade de matrícula à população estudentil no sistema primário oficial?

Recentes estudos indicam entretanto que, apesar das limitações existentes atualmente, em numerosos Estados, o cumprimento da obrigatoriedade escolar nas suas capitais e cidades mais importantes é perfeitamente viável a curto prazo, desde que sejam programadas medidas decisivas para melhorar o grau de atendimento da rede de ensino. Estas visariam acolher as tentativas do poder público para proporcionar educação primária a todos.

Este documento tem por finalidade indicar medidas que deverão ser tomadas para implementação do programa "Cumprimento da Obrigatoriedade Escolar" (Operação-Baixa). Consiste essencialmente de indicações sobre como dimensionar o problema e planejar o esforço suplementar a ser desenvolvido para absorver uma matrícula adicional além da que seria absorvida normalmente pela evolução natural do sistema de ensino.

Por fim, convém esclarecer que o documento só focalizará o sistema primário oficial. A razão é simples. Na medida em que a Constituição de janeiro de 1967, confirmando a de 1961, estabelece que "a educação é direito de todos", e que "o ensino de sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais" - sem no entanto fazer as ressalvas do parágrafo único do Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, quanto à isenção - o poder público tem a obrigação de assegurar vagas a todas as crianças em idade escolar.

O fato de se considerar, neste documento, apenas o sistema público não implica uma desconhecimento da existência do sistema particular, que em certas localidades assume uma dimensão significativa, mas sim no fato de que o sistema primário oficial deve ter condições de atender aquelas que a ele recorrem.

2 - UMA PRIMEIRA VISÃO GERAL DA GRANDEZA DO PROBLEMA DA MATRÍCULA

A fim de que se possa ter uma idéia da grandiosidade do problema representado pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar, deve-se procurar estabelecer uma primeira visão geral do grau de atendimento proporcionado atualmente pelo sistema educacional de nível primário no Estado.

Esta primeira visão geral da grandeza do problema poderá ser estabelecida através da comparação entre a população de 7 a 14 anos a ser matriculada no ensino primário e a capacidade de atendimento do sistema escolar.

Para se poder fazer este cotejo torna-se necessário, por um lado, determinar o montante da população na faixa de 7 a 14 anos escolarizável no ensino primário e, por outro, quantificar a capacidade de atendimento do sistema escolar. Esta capacidade de atendimento poderá ser considerada sob dois aspectos: como capacidade atual do sistema escolar (medida pela atual matrícula do ensino primário) ou como capacidade máxima do sistema escolar atual (medida em termos de matrícula possível utilizando-se mais intensamente o atual sistema, levando-se em conta apenas o número de salas de aula disponíveis (1)).

Esta comparação poderá ser efetuada, recorrendo-se aos quadros a seguir. Os elementos destes quadros podem ser determinados utilizando-se os procedimentos indicados nos Anexos I e II.

Com os quadros 2.1, 2.2 e 2.3, dimensionam-se as variáveis desejadas.

QUADRO 2.1  
DEMANDA DA DEMANDA GLOBAL

DEMANDA GLOBAL	1968	1969	1970
1 - População da faixa de 7-14 anos (habitantes) .....			
2 - População na faixa de 7-14 anos escolarizável no Ensino Primário (habitantes) .....			

FOUNDE: Anexo I

(1) Ver Anexo II

QUADRO 2.2  
ESTIMATIVA DA FAIXA DE IDADES ESCOLARES DE 7-14 ANOS

CONDIÇÃO ESCOLAR	1963	1969	1970
3 - Capacidade ociosa do sistema escolar (atribuída ao ensino primário)...			
4 - Restrição de capacidade do sistema escolar:			
a) em salas (1963) (1969) .....			
b) em salas (1963) operando em 2 turnos (1969) .....			
c) em salas operando em 3 turnos (1963) .....			

FOINTE: Anexo II

(\*) Salas de área de m<sup>2</sup>.  
(\*\*) Capacidade média do ponto-de-vista, convencionada de 35 alunos em, no caso da capacidade física ser decaída ainda pela sua área, pode-se tomar para o sala de aula uma média de 1,2 m<sup>2</sup>/aluno.

Considerando-se os valores da população na faixa de 7-14 anos escolarizável, no ensino primário (linha 2) com os valores da capacidade ociosa do sistema escolar (linha 3), tem-se uma idéia do grau de atendimento do atual sistema.

Esta variação visível revela a situação escolar, sob o enfoque da capacidade, dá uma indicação da magnitude dos problemas a serem resolvidos para que a obrigação social de escolarizar seja cumprida. Ver Quadro 2.3.

QUADRO 2.3  
SITUAÇÃO ATUAL DA POPULAÇÃO ESCOLAR E A RESTRIÇÃO DA CAPACIDADE DO SISTEMA ESCOLAR DE 7-14 ANOS

	1963	1969	1970
1 - População na faixa de 7-14 anos escolarizável no ensino primário (habituantes) .....			
2 - Restrição de capacidade do sistema escolar:			
- operando em 2 turnos (1963) .....			
- operando em 3 turnos (1963) .....			
3 - Percentagem de atendimento:			
- em 2 turnos .....			
- em 3 turnos .....			

FOINTE:

3 - OS NOVOS CANDIDATOS A INGRESSO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO PRIMÁRIO EM 1969 E 1970

Ao se considerar a questão da decretação da obrigatoriedade escolar, torna-se conveniente levar em conta a nova demanda que se verificará a cada ano com o surgimento de novos contingentes de candidatos a ingresso na 1ª série do ensino.

Estes candidatos compreendem, na sua maior parte, crianças que atingirão 7 anos de idade durante o ano em questão, e que por conseguinte, satisfirão a condição necessária para ingresso na 1ª série. Os demais candidatos com esta idade correspondem a crianças que solicitam transferência para o sistema escolar do município da capital.

Esta parcela poderá ser significativo em alguns casos, porém, acredita-se que, na maioria dos casos, será difícil realizar-se qualquer quantificação desta parcela por inexistência de dados estatísticos.

A nova demanda por ingresso na 1ª série poderá ser estimada conforme indica o Anexo III e apresentada da seguinte maneira:

	1969	1970
Novos candidatos em potencial a ingresso na 1ª série do ensino primário no município da capital (crianças).		

SOURCE: Anexo III

A existência deste novo contingente de alunos para o planejamento da matrícula a ser atendida no cumprimento da obrigatoriedade escolar provém do fato de que a regularização do fluxo pela idade muito contribuirá para reduzir o engarrafamento do sistema na 1ª série. Assim, o sistema deverá estar devidamente capacitado para receber este novo contingente na 1ª série, o que só poderá ocorrer se for feita uma estimativa de sua grandeza.

#### 4 - PROGRAMAÇÃO DA EXPANSÃO DA CAPACIDADE DO SISTEMA ESCOLAR DE NÍVEL PRIMÁRIO

##### 4.1 - Introdução

Em alguns Estados há indicações que o sistema escolar atual poderá comportar toda a população de 7 a 14 anos escolarizável no ensino primário. As medidas a tomar nestes Estados são bem mais simples; nos demais, será necessário planejar a expansão da capacidade do sistema escolar de nível primário para cumprir a obrigatoriedade escolar a partir do próximo ano (1969).

Para isso, torna-se necessário programar um crescimento progressivo do número total de matrículas até que a matrícula no sistema abranja toda a população escolarizável no ensino primário, cumprindo-se assim, no Estado, a obrigatoriedade escolar.

##### 4.2 - Procedimento para Determinar a Meta Anual em Matrículas

Há várias maneiras de se estabelecer o número total de matrículas para cada ano. Este documento sugere um procedimento bastante simples que poderá servir de base para os procedimentos a serem desenvolvidos em cada Estado.

A essência deste procedimento consiste em determinar as necessidades para uma utilização mais racional da atual capacidade física do sistema, sem esquecer os requisitos indispensáveis a um bom trabalho pedagógico, e depois estimar qual a matrícula adicional que poderá ser incorporada ao sistema escolar tendo em vista as limitações impostas por fatores tais como: número de professoras disponíveis, montante de recursos disponíveis, tempo disponível, etc. Estimada esta matrícula adicional, será possível determinar as necessidades para o seu atendimento.

É claro que esta matrícula adicional não poderá ser estabelecida arbitrariamente. Deverá ser determinada através de uma compatibilização entre as principais variáveis:

- população na faixa de 7 a 14 anos escolarizável no ensino primário;
- número de professoras existentes;
- recursos disponíveis;
- tempo;
- limitações administrativas.

Todos estes elementos deverão ser levantados e cotejados entre si até que se possa estabelecer um valor máximo viável para a matrícula adicional.

As metas anuais, até atingir a obrigatoriedade escolar, poderão então ser programadas em termos bastante realistas.

#### 4.3 - O Sistema Escolar Existente

Em vista do que foi dito acima, torna-se necessário fazer um rápido levantamento do sistema escolar existente.

Este levantamento abordaria essencialmente aspectos diretamente ligados ao problema em questão, ou seja:

- corpo discente;
- capacidade física do sistema escolar em salas;
- corpo docente;
- despesas com ensino primário.

Com base neste levantamento será possível verificar se o sistema escolar existente está trabalhando a plena capacidade, ou, em caso contrário, verificar quais são os fatores que impedem que isto ocorra.

Conveniente ressaltar, mais uma vez, que a finalidade deste levantamento é determinar o nível de utilização de cada um destes elementos que corresponda a uma plena utilização do sistema para, então, calcular-se qual a matrícula adicional que poderia ser incorporada a partir de 1969 por meio de uma expansão equilibrada do sistema escolar.

Os levantamentos necessários para este fim são apresentados no Anexo IV.

Uma vez feito o levantamento básico, seria calculado o nível máximo possível de operação do sistema - no início do ano letivo de 1969, com base no que já está planejado e em execução - determinado pelo fator limitativo. Ver Anexo V. Por exemplo, se o fator mais escasso fôsse o número de salas então se calcularia o nível máximo de operação com base neste número de salas. Verificar-se-ia, portanto, o "saldo" em termos de professor, recursos, etc. Se o fator limitativo fôsse o número de professores docentes, então se poderia verificar quantas salas não estão sendo plenamente utilizadas, e assim por diante.

Estes excedentes ("saldo") poderiam ser utilizados quan



do da expansão do sistema atual.

Por outro lado, o cálculo do nível máximo de operação determinado pelo fator escasso deverá precisamente qual o fator que deveria ter prioridade na ampliação do sistema para cumprir a obra em benefício escolar.

Convém representar ainda que na determinação do nível máximo de ocupação do sistema em 1969, não se-ia levar em conta o número de salas que poderão entrar em funcionamento no início do ano letivo de 1969 para as quais já há alocação de recursos. Isto porque não será necessário destinar recursos para as normas nos cálculos referentes à expansão do sistema.

#### 4.4 - A Determinação da Matrícula Adicional

Uma vez calculado o nível máximo possível de operação do sistema escolar existente no começo do ano letivo de 1969, será possível determinar-se o número de vagas que o sistema ainda precisará para cumprir a obrigatoriedade escolar. Este número de vagas, necessárias, poderá ser determinado comparando-se a população na faixa de 7 a 14 anos, escolarizável no ensino primário, com a matrícula total do sistema escolar ao operar no nível máximo possível.

Esta diferença deverá ser eliminada, decidida e progressivamente, através de um programa de cumprimento da obrigatoriedade escolar. O sistema escolar, por sua vez, deverá estar apto a apresentar vagas na 1ª série iguais ao número de novos candidatos a ingresso no sistema. Esse programa deverá estabelecer as metas anuais de matrículas à luz dos dados levantados e das possibilidades de ação do poder público.

ANEXO I

LEGISLATIV. DA OBRIGATORIO DO MUNICIPIO DA CAPITAL DO ESTADO

NA FAIXA DE 7 A 14 ANOS PARA OS ANOS 1968, 1969 E 1970

1 - ESCLARECIMENTOS GERAIS

No texto deste documento, intitulado "Cumprimento da Obrigatoriedade Escolar - Dimensionamento do Problema e Quantificação da Expansão", foi visto que era fundamental a estimativa da população do município da capital do Estado na faixa de 7 a 14 anos para os anos de 1968, 1969 e 1970 para que se pudesse ter uma primeira idéia da grandeza do problema representado pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Na ausência dos Estados, provavelmente, não se poderá dispor de um levantamento recente da população do município da capital. A estimativa será um meio de estabelecer um dado aproximativo, de caráter preliminar, porém de grande utilidade.

2 - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Um documento como o presente, destinado a apresentar sugestões sobre o cumprimento da obrigatoriedade escolar em todo o Brasil, não poderia indicar um método preciso e rígido de efetuar tal estimativa pois o tipo de informação disponível varia de Estado para Estado. Procurou-se, portanto, sugerir um método bastante simples, capaz de ser desenvolvido em qualquer Unidade. Reconhece-se que este método tem suas limitações; no entanto resolveu-se adotá-lo em vista das condições existentes. Isto não impede, todavia, que os Estados que disponham de pessoal estatístico qualificado e de dados fidedignos desenvolvam métodos mais elaborados. Um esquema possível para estimar a população na faixa de 7 a 14 anos no município da capital é o esquema indicativo abaixo:

a) efetuar uma estimativa da população total do município da capital para os anos 1968, 1969 e 1970;

b) calcular a população na faixa de 7 a 14 anos como porcentagem (%) da população total do município no último levantamento realizado (provavelmente o Censo Demográfico de 1960);



ANEXO 3.1.1

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO DA CAPITAL

DE 1950 ATÉ AOS DADOS DE 1970

<u>POPULAÇÃO T. E. DO MUNICÍPIO DA CAPITAL</u>	<u>VALORES</u>
1 - População do Município da Capital pelo Censo Demográfico de 1950 .....	hab.
Censo Demográfico de 1950 .....	hab.
2 - taxa de crescimento total no período ...	%
3 - taxa de crescimento por decênio anual do período ...	%
4 - Estimativa para 1968 .....	hab.
1969 .....	hab.
1970 .....	hab.

NOTAS

3.2 - A partir de 7 a 14 anos, uma Prefeitura de Município de 1ª a 3ª categoria.

Neste caso, também, será preciso se recorrer ao Censo Demográfico de 1950, por ser o primeiro ano em que se terá possível extrair dados censitários, em especial de 7 a 14 e nos sobre a população total do Município, e saber que esta percentagem se manteve por 1968, 1969 e 1970. É claro que esta percentagem se formará dados produzidos, a ausência de outros levantamentos, é o fato a fonte de dados, e a falta de informações que não se fazem grandes esforços - o censo anual de 1964, IBGE/IBGE, se tem sido, pois se mantiver os seus valores não são compatíveis com os dados de outros levantamentos de 1960 e 1970.

Os dados podem ser levantados de seguinte forma:

CADRO 3.2.1

CÍRCULO DE 14 ANOS DE 7 A 14 ANOS COM O CENSO DE POPULAÇÃO  
TOTAL DO MUNICÍPIO DO CENSO MUNICIPAL DE 1960

<u>VALORES DO CENSO DEMOGRÁFICO DE 1960</u>	
1 - População total do Município da Capital	hab.
2 - População na Faixa de 7 a 14 anos do Município da Capital .....	hab.
3 - Percentagem da População na Faixa de 7 a 14 anos do Município da Capital sobre a População total do município .....	%

LEIAS

ANEXO II

ANEXO II - Da Capacidade Física do Sistema de Ensino de  
Do Ensino de 1ª a 4ª série em 1968, 1969 e 1970 para o  
Ensino de 7ª a 11ª séries

1. INTRODUÇÃO

Neste anexo se procurará estabelecer a capacidade do sistema público de ensino de capital em termos de salas de aula para que, através de um planejamento com a aplicação de 7 a 11 anos escolarizável no nível primário, seja possível dimensionar o problema aqui tratado pelo planejamento da obrigatoriedade escolar.

A estimativa se baseará sobre as despesas previstas ou planejadas, na data para a qual já foram estabelecidas ou serão estabelecidas recursos, não se considerando aqui os efeitos adicionais correspondente a mudanças curriculares para cumprir a obrigatoriedade de escolar.

A seguir apresenta-se um exemplo sobre como proceder para efetuar a estimativa desejada.

2. EXEMPLO NUMÉRICO

Neste item serão supridos os procedimentos para:

a) levantar a capacidade física do sistema em 1968. Estes dados deverão ser utilizados quando se procurar estabelecer um índice de grandeza do problema representado pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar comparando-as com a aplicação na faixa de 7 a 11 anos escolarizável no ensino primário. Isto exigirá que a capacidade física do sistema seja expressa em termos de matrícula registrada em 1968 e matrícula máxima possível do atual sistema.

b) estabelecer a capacidade física do sistema em 1969 e 1970 para, em função disso, estabelecer o número mínimo de professores do sistema escolar a ser contratados, visando atender as necessidades do ensino.

2.1 - Exatidão da Área de Sistema Escolar de Curitiba em 1968

Esta atividade pode ser determinada por meio de um levantamento específico, caso não haja dados disponíveis. Este deve determinar a capacidade física existente em condições de utilização em 1968, a qual seria expressa em número de salas de aula ou em área total das salas, em metros quadrados.

No primeiro caso, seria determinando também o coeficiente "alunos por sala de aula" do sistema público através do qual se poderia traduzir o número de salas de aula em vagas, estimando, assim, a capacidade instalada do sistema escolar em 1968.

No segundo caso, no qual o resultado se apresenta em metros de área útil total das salas de aula, em metros quadrados - o resultado este que proporcionará uma estimativa mais precisa do que no caso anterior - a capacidade mínima do sistema escolar atual seria estimada tomando-se uma razão de  $1,2 \text{ m}^2/\text{aluno}$ .

Em ambos os casos, chegar-se-á a uma estimativa da capacidade instalada do sistema escolar em 1968.

Caso não seja possível efetuar um levantamento, os seguintes dados de 1963 disponíveis nas estatísticas do ensino, então deve-se partir do último levantamento realizado e acrescentar a estes dados os acréscimos verificados posteriormente até o ano letivo de 1968.

Os dados que forem computados podem ser apresentados na forma do Quadro 2.1.1 a seguir:

QUADRO 2.1.1

- CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR -

CAR. CIDAD. INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR EM 1968

DISTRIBUICAO POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

Agosto de 1968

CAR. CIDAD. INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR	SEXO  GERAL	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					PARTICULAR
		PODER. PUBLICO				TOTAL	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL		
1. SALAS DE AULA: operando em salas .....							
operando em 2 turnos..							
operando em 3 turnos..							

FONTE:



2.2 - Capacidade Física do Sistema Escolar do Capital em 1969 e 1970

A capacidade física do sistema escolar do município do capital nos anos de 1969 e 1970 pode ser facilmente estimada a partir dos resultados levantados para 1968.

Para isso, basta obter na forma decrescente as construções em andamento ou já construídas para as quais já houve alocação de recursos, levando-se em conta as datas previstas para o seu término. Assim, será possível calcular os acréscimos em salas de aula ou número de salas de aula em 1969 e 1970.

A capacidade física total em cada ano pode ser apresentada de um forma dos quadros 2.2.2 e 2.2.3, seguiu:

QUADRO 2.2.2

- CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR -

ESTIMATIVA DA CAPACIDADE INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR EM 1969

DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano de 1969

CAPACIDADE INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		PODER PÚBLICO				PARTICULAR
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	
1. TOTAL DE SALAS DE AULAS						
em salas .....						
em m <sup>2</sup> .....						
2. SALAS EM CONSTRUÇÃO COM TÉRMINO PREVISTO PARA O ANO LETIVO DE 1969:						
em salas .....						
em m <sup>2</sup> .....						

FONTE:

NOTA: O total de salas de aula no ano de 1969 é igual ao total do ano de 1968 - ver Quadro 2.2.1 acrescido das salas de aula com conclusão prevista para o ano letivo de 1969.

QUADRO 2.2.3

- CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR -

ESTIMATIVA DA CAPACIDADE INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR EM 1970

DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA -

Ano de 1970

CAPACIDADE INSTALADA DO SISTEMA ESCOLAR	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		PODER PÚBLICO				PARTICULAR
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	
1. TOTAL DE SALAS DE AULA:						
em salas .....						
em m <sup>2</sup> .....						
2. SALAS EM CONSTRUÇÃO COM TÉRMINO PREVISTO PARA O ANO LETIVO DE 1970:						
em salas .....						
em m <sup>2</sup> .....						

FONTE:

NOTA: O total de salas de aula no ano de 1970 é igual ao total do ano de 1969 - ver Quadro 2.2.2, acrescido das salas de aula em conclusão prevista para o ano letivo de 1970.

### 3. CONCLUSÃO

Os cálculos acima permitiram que se estimasse a capacidade do sistema em 1969 e 1970 correspondente a uma expansão que já está com sua concretização assegurada. A partir desta informação poder-se-á chegar a uma visão nítida da disparidade entre os meios físicos disponíveis e as necessidades para atender a toda a população escolarizável no ensino primário.

Deve-se lembrar, entretanto, que o cumprimento da obrigatoriedade escolar se fará com base nos estabelecimentos do poder público a fim de atender ao postulado constitucional. Deste modo, a capacidade que se deve considerar é a capacidade sobre a dependência administrativa do poder público.

ANEXO III

NOVOS CANDIDATOS EM POTENCIAL A INGRESSO NA  
1ª SÉRIE DO ENSINO PRIMÁRIO DO MUNICÍPIO DA CAPITAL

1 - CONCEITUAÇÃO

Neste anexo indica-se uma maneira de estimar (1) a ordem de grandeza do limite mínimo (2) da pressão para ingresso na 1ª série do sistema escolar de nível primário num determinado ano. Este limite mínimo será constituído pelas crianças que atingirão a idade escolar - 6 ou 7 anos, conforme o Estado - no referido ano. O cálculo deste limite mínimo é importante por ser este valor uma indicação da ordem de grandeza do número de novas oportunidades de matrícula na 1ª série que o poder público deverá proporcionar para assegurar o cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Diante da inexistência de dados fidedignos recentes, a estimativa deverá ser baseada nos dados do Censo Demográfico de 1960(3) para o município da capital.

2 - PROCEDIMENTO

Apresenta-se aqui um procedimento bastante simples, mas que proporcionará uma indicação bastante precisa da ordem de grandeza dos novos candidatos a ingresso no sistema escolar em 1969 e 1970.

Tomando-se por base o percentual representado pela população de 7 anos (4) no Censo Demográfico de 1960 na população total do município neste mesmo ano, determina-se a população de 7 anos em 1969 e 1970, aplicando-se este percentual sobre a estimativa da população total do município para estes anos (ver Anexo I).

---

(1) Caso não seja possível realizar um Censo Escolar no Município da Capital, por questões de tempo ou falta de recursos.

(2) Este limite mínimo difere do limite máximo por não incluir as crianças que já têm mais de 7 anos de idade mas que ainda não chegaram a se matricular no sistema escolar.

(3) Existem já publicados os resultados finais para alguns estados e os resultados preliminares para outros.

(4) Ou 6 anos, se for o caso, conforme o Estado.

A população do município da capital, com 7 anos em 1960, pode ser extraída do Censo Demográfico, no volume correspondente ao Estado em questão, no item "pessoas de 7 anos e mais, por idade, com discriminação das alfabetizadas e das que estudam, segundo as zonas fisiográficas, as municipais e os distritos". Se, todavia, surgir alguma restrição quanto aos dados para a capital em 1960, pode-se recorrer aos dados para o Estado, como um todo, nos itens do Censo Demográfico denominados "população urbana e rural, por sexo, segundo a idade" e "alfabetização, por sexo e situação do domicílio, segundo grupos de idade".

Estes cálculos podem ser facilmente realizados, utilizando-se os quadros a seguir:

QUADRO 2.1

RESULTADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO DE 1960 PARA O MUNICÍPIO DA CAPITAL

CENSO DEMOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DA CAPITAL	1960
População de 7 anos .....	
População Total .....	
% da população de 7 anos sobre a população total .....	

FONTE:

QUADRO 2.2.

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DE 7 ANOS DO MUNICÍPIO DA CAPITAL EM 1969 E 1970 COM BASE NO CENSO DEMOGRÁFICO DE 1960 (1)

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO	1969	1970
1 - População Total .....		
2 - População de 7 anos .....		

FONTE:

(1) - Percentagem da população de 7 anos sobre a população total extraída do quadro acima.

ANEXO IV

LEVANTAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR DE  
NÍVEL PRIMÁRIO NO MUNICÍPIO DA CAPITAL

1. O levantamento, a ser efetuado, do sistema escolar de nível primário no município da capital deverá reunir todas as informações necessárias para um dimensionamento do problema do cumprimento da obrigatoriedade escolar e para uma quantificação da expansão do sistema a fim de atingir este objetivo. Deverá abarcar as principais variáveis tais como: corpo docente, corpo discente, salas de aula, equipamentos para as salas de aula, unidades escolares, recursos, etc.

Neste documento serão apresentados quadros ilustrados do tipo de informação necessária. Não serão exaustivos nem abarcarão todos os aspectos do problema, pois num documento genérico como este, de caráter indicativo apenas, não é possível prever as particularidades de cada capital do Estado.

2. O levantamento poderá ser desenvolvido em 2 partes: uma primeira parte, na qual serão recolhidos dados sobre o sistema primário do município da capital como um todo, e uma segunda reunindo informações sobre cada unidade escolar.

2.1 As informações do sistema primário do município da capital como um todo podem ser reunidas conforme os Quadros 2.1.1 a 2.1.6 a seguir. Antes, porém, deverão fazer algumas observações sobre os mesmos.

Quadro 2.1.1

Propõe-se o uso da matrícula no início do ano por ser a matrícula levantada nas fichas mais recentes do SNEC - Serviço de Estatística de Educação e Cultura do MEC. No entanto, se for possível, convém utilizar a matrícula geral, por ser esta superior à matrícula no início do ano e, assim, refletir melhor a capacidade máxima corrente da rede de ensino.

Quadros 2.1.2.A, 2.1.2.B e 2.1.2.C

Estes quadros visam, o primeiro, retratar a estrutura etária do ensino primário no município da capital e, todos jun-

tos, possibilita um cálculo do número de crianças cursando as escolas existentes.

O quadro 2.1.2.A permite também que se obtenha uma idéia mais clara sobre a composição etária do 1º série, que deverá ser comparada, se possível, com um quadro contendo a população correspondente a estas idades.

A reunião dos três quadros indicará o número de crianças matriculadas em estabelecimentos de ensino. A estas deverão ser acrescidas as crianças que já concluíram o curso primário mas que não prosseguiram no curso ginasial; assim, poder-se-á obter uma estimativa do número de crianças necessitando vagas.

#### Quadros 2.1.3, 2.1.4 e 2.1.5

Estes quadros têm como objetivo verificar qual tem sido a evolução das principais variáveis do sistema primário do município da capital. O conhecimento desta evolução é muito importante na etapa de planejamento, pois fornecerá uma indicação da viabilidade das medidas propostas para a expansão do sistema.

Os quadros com a mesma numeração acrescida da letra B, indicam os acréscimos anuais verificados.

#### Quadro 2.1.6

Este quadro apresenta informações de máxima importância sobre a distribuição dos professores do Estado. Poderá ser preenchido, recorrendo-se às estatísticas da Divisão de Pessoal, do Censo do Funcionalismo ou outra fonte desta natureza.



QUADRO 2.1.1

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO DO ENSINO PRIMÁRIO COMUM

NO MUNICÍPIO DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Foder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

FORTE:

QUADRO 2.1.2.A

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DO ENSINO PRIMÁRIO COMUM

NO MUNICÍPIO DA CAPITAL POR SÉRIE SEGUNDO A IDADE

Ano de 196 \_

IDADE DOS ALUNOS	TÓDAS AS SÉRIES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE
Menos de 7						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
Menos de 14						
TOTAL						

FONTE:

QUADRO 2.1.2.B

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO - 1º CICLO NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL POR SÉRIE SEGUNDO A IDADE NA FAIXA DE 7-14 ANOS

IDADE DOS ALUNOS	ENSINO MÉDIO - 1º CICLO				
	Total Geral	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
11 anos					
12 anos					
13 anos					
14 anos					
Total de 11-14 anos					
TOTAL GERAL					

NOTAS:

QUADRO 2.1.2.0

GOVERNAMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

DISTRIBUIÇÃO DO CORPO DISCENTE SEGUNDO A IDADE

IDADE DOS ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS	NO ENSINO PRIMÁRIO (*)	NO ENSINO MÉDIO - 1º CICLO
Menos de 7			
7 anos			
8 anos			
9 anos			
10 anos			
11 anos			
12 anos			
13 anos			
14 anos			
TOTAL			

FONTE:

(\*) - Incluir coluna para os dados do Ensino Supletivo se houver.

QUADRO 2.1.3.A

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE SALAS DE AULA NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Poder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1963						

FONTE:

QUADRO 2.1.3.B

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE NOTAS SALAS DE AULA ACRESCIDAS AO SISTEMA  
DO MUNICÍPIO DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Poder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

MONTE:

Quadro 2.1.4.A

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA AD. ADMINISTRATIVA				
		Poder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

TS

QUADRO 2.1.4.B

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

NÚMERO DE NOVAS UNIDADES ESCOLARES NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Poder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

FONTE:



QUADRO 2.1.5.A

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

EVOLUÇÃO DO CORPO DOCENTE NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				Particular
		Poder Público				
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

FONTE:

QUADRO 2.1.5.2

CUMPRIMENTO DA CERTIFICATORIEDADE ESCOLAR

AMPLIAÇÃO DO CORPO DOCENTE NO MUNICÍPIO

DA CAPITAL - DISTRIBUIÇÃO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ANO	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Poder Público				Particular
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
1964						
1965						
1966						
1967						
1968						

FONTE:

QUADRO 2.1.6

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSÓRAS DO ESTADO SEGUNDO A  
ATIVIDADE EXERCIDA POR LOCALIZAÇÃO E POR NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ano de 196\_\_

	TOTAL DE PROFESSÓRAS	PROFESSÓRAS EM REGÊNCIA DE CLASSE	PROFESSÓRAS ESPECIALIZADAS	DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES	SUPERVISÃO DE ENSINO	INSPECTORAS	EM OUTROS SETORES DO SERVIÇO PÚBLICO QUE NÃO O MAGISTÉRIO (1)	OUTRAS CATEGORIAS (1)
Capital								
Interior								
Tituladas								
Não-Tituladas								
TOTAL								

FONTE:

(1) - Indicar quais.

quanto às informações sobre cada unidade escolar estas podem tomar a forma dos quadros 2.2.1 a 2.2.3. Poderá ser necessária também se informações adicionais, porém foram sugeridos apenas estes quadros como indicação da forma de se proceder.

#### Quadro 2.2.1

Este quadro fornecerá informações básicas sobre cada estabelecimento do ensino do sistema da capital. Seria interessante que as unidades escolares fossem ordenadas segundo a divisão territorial da capital, considerada mais conveniente para efeitos operacionais, pois isto muito facilitaria o planejamento da localização das novas unidades a serem construídas. Neste sentido, seria bastante esclarecedor a construção de um quadro que apresentasse a população de cada região administrativa da capital, a respectiva matrícula no ensino primário e a relação entre esta matrícula e a população. Este índice poderia servir de fator indutor das áreas, necessitando atendimento prioritário. O Quadro 2.2.2 indica uma forma de apresentação destes dados.

#### Quadro 2.2.3

Ao indicar as condições de propriedade dos prédios escolares, levando em conta a localização e a dependência administrativa, este quadro fornece valiosa informação no que diz respeito à necessidade de construções para substituir prédios cedidos ou alugados. Associado a um quadro, indicando o estado de conservação destes prédios, será mais elucidativo ainda.

#### Quadro 2.2.4

As informações apresentadas neste quadro indicam o grau de ocupação da área disponível em cada estabelecimento escolar, e constituem importante fator na localização de futuras construções, visando ampliar o sistema sem se ter o ônus de uma correspondente ampliação da área para fins administrativos.

QUADRO 2.2.1

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

LEVANTAMENTO DE DADOS BÁSICOS POR UNIDADE ESCOLAR

Ano de 196...

UNIDADE ESCOLAR	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO(*)	Nº DE TURMAS	Nº DE SALAS DE AULA UTILIZADAS	Nº DE PROFESSORES REGENTES
1.				
2.				

Fonte:

(\*) Ou matrícula geral

QUADRO 2.2.2

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

RELAÇÃO MATRÍCULA/POPULAÇÃO PARA CADA REGIÃO ADMINISTRATIVA

Ano de 196 ...

REGIÕES ADMINISTRATIVAS DA CAPITAL	DADOS DE CADA REGIÃO ADMINISTRATIVA		
	População Total	Matrícula no Ensino Primário	Relação entre a Matrícula e a População
1.			

FONTE:

QUADRO 2.2.3

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

CONDIÇÕES DE PROPRIEDADE DAS UNIDADES ESCOLARES

1 - SOB DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DO ESTADO(\*)

UNIDADES ESCOLARES	CONDIÇÕES DE PROPRIEDADE		
	Próprio	Cedido	Alugado

FONTE:

(\*) Idem para a dependência administrativa municipal e federal.

QUADRO 2.2.1

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR  
GRAU DE OCUPAÇÃO DA ÁREA DAS UNIDADES ESCOLARES

Ano de 196 \_\_\_\_

UNIDADES ESCOLARES	GRAU DE OCUPAÇÃO DA ÁREA DISPONÍVEL				
	Área Total	Área Construída	Salas de Aula		Área Usada para Recreio
			Nº Total	Área Total	
1.					
2.					
3.					
etc					

FONTE:



ANEXO V

NÍVEL MÁXIMO DE OPERAÇÃO DO SISTEMA EM 1968  
DETERMINADO PELO FATOR LIMITATIVO

1 - CONCEITUAÇÃO

Neste anexo se procurará determinar:

- a) o nível máximo no qual o sistema escolar existente em 1968 poderia operar de forma a haver um equilíbrio entre os fatores;
- b) qual o fator limitativo no estabelecimento deste nível máximo.

O nível de operação do sistema escolar é estabelecido pela conjugação das diversas variáveis que compõem o sistema: o corpo discente, o corpo docente, a capacidade física do sistema escolar em salas e os recursos disponíveis. Assim, analisando-se o sistema educacional em funcionamento no município da capital, poder-se-á verificar qual o montante destas respectivas variáveis. É possível que, muitas vezes, não haja uma total compatibilidade entre as mesmas. Poder-se-á verificar, inclusive, que o sistema não está operando no nível máximo possível. Este nível máximo será definido, é claro, pelo fator mais escasso, ou seja, a variável de que menos se dispõe; frequentemente uma das seguintes: professoras, salas ou recursos para manutenção.

A definição deste nível máximo de operação com as instalações e os recursos existentes em 1968 é muito conveniente, pois proporcionará, entre outras, as seguintes informações:

- a) uma constatação da existência de subutilização dos fatores disponíveis. Isto é, capacidade ociosa, por meio de uma comparação entre o nível máximo de operação determinado pelo fator limitativo e o nível de operação registrado em 1968;

- b) identificação do fator escasso em 1968;

- c) quantificação da "sobra", isto é, os excedentes correspondentes ao fator limitativo (o fator escasso) verificando assim qual o nível máximo de operação possível de o sistema.

d) indicação do fator que deverá ter prioridade - entre outros - no planejamento da ampliação do sistema, visando cumprir a obrigatoriedade escolar.

O procedimento para o cálculo do nível máximo de operação do sistema é simples. Faz-se um levantamento de fatores em 1968; de pois identifica-se o fator limitativo para, em seguida, determinar-se o nível máximo de operação.

## 2 - LEVANTAMENTO DOS FATORES EM 1968

Tendo em vista que o Anexo IV trata especificamente da parte de levantamento dos fatores do sistema escolar, este item apenas indicava o tipo de informação necessária para a determinação do nível máximo de operação do sistema.

Considera-se indispensável o levantamento de dados sobre:

- alunos matriculados no início do ano;
- número de turmas existentes;
- número de salas em uso;
- número de professores lecionando;
- recursos destinados a operação do sistema em 1968;
- custo do aluno(\*)

Os dados reunidos deverão ser transcritos para os quadros de item 3.

## 3 - IDENTIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DO FATOR LIMITATIVO EM 1968

Foi visto no item 1 o conceito de fator limitativo. Trata-se agora de identificá-lo e verificar a sua grandeza.

A identificação será feita de uma forma empírica já que este processo fornece uma visão bem melhor da relação entre as variáveis do que em processos de qual todos as variáveis fôssam expressas em termos de uma qualquer delas (v. ex. o número de professores, de salas, etc., mas equivalente em alunos, e assim em diante). Deste modo tratar-se-á, alternadamente, cada uma das variáveis e, partindo-se do valor encontrado no levantamento realizado, procurar-se-á estimar o valor correspondente das demais variáveis no

(\*) Denomina-se o levantamento do custo do aluno porque com a consciência de que se trata de uma análise difícil, para a qual não existem dados sistematizados de forma a assegurar-se resultados fidedignos.

caso de equilíbrio entre os fatores. Uma consulta aos quadros 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 tornará mais fácil a compreensão deste procedimento.

Convém esclarecer que este cálculo implica na adoção de certas suposições, sem as quais não será possível realizá-lo. Estas suposições são:

- uma relação "alunos por turma";
- uma relação "alunos por sala";
- uma relação "alunos por professora";
- uma estimativa dos "recursos por aluno" para operação do sistema.

Com os valores destas relações será possível determinar os valores das demais variáveis a partir da variável conhecida.

Em vista da finalidade do estudo que está sendo realizado, deve-se ter em mente que estas estimativas não precisam ser exatas; basta ter-se a ordem de grandeza do fator limitativo.

QUADRO 2.1

COMPONENTO DA ORÇAMENTARIDADE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO VALOR LIMITE

1 - VALOR DO CENÁRIO CENÁRIO, ORÇAMENTARIDADE ESCOLAR

Nº ESCOLA REGISTRADA em 1960	VALORES PARA UM ATENDIMENTO APTIMIZADO			
	Nº de Turmas Possíveis	Nº de Salas Necessárias	Nº de Professores Necessários	Recursos Necessários para Operação

FONTE:

QUADRO 3.2

COMPROMISSO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO PAIS DE ORIGEM

2 - PAIS DE RESIDÊNCIA: SALAS DISPONÍVEIS EM 1968

SALAS DISPONÍVEIS EM 1968	VALORES PARA UM ATENDIMENTO EQUILIBRADO			
	Nº de Professôras Necessárias	Nº de Turmas a que Correspondem	Alunos que Poderiam ser Atendidos	Recursos Necessários para Operação

FOIPE:

QUADRO 3.3

COMPENSO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO FATOR LIMITATIVO

3 - FATOR DE RESTRIÇÃO: PROFESSORES DISPONÍVEIS EM 1968

PROFESSORES DISPONÍ- VEIS EM 1968	VALORES PARA UM ADEQUAMENTO EQUILIBRADO			
	Nº de Turmas a que Correspondem	Alunos que Poderiam ser Atendidos	Nº de Salas Necessárias	Recursos Necessários para Operação

NOTA:

QUADRO 3.A

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO FATOR LIMITATIVO

A - FATOR DE REFERÊNCIA: RECURSOS DISPONÍVEIS PARA OPERAÇÃO EM 1968

RECURSOS DISPONÍVEIS EM 1968	VALORES PARA UM ATENDIMENTO EQUILIBRADO			
	Alunos que Poderiam ser Atendidos	Nº de Turmas a que Corresponde	Nº de Professôras Necessárias	Nº de Salas Necessárias

NOTAS:

Uma vez preenchidos estes quadros e efetuados os cálculos para determinar os valores desconhecidos, será possível identificar, por simples observação, qual o fator limitativo e o seu valor.

h - NÍVEL MÁXIMO DE OPERAÇÃO DO SISTEMA EM 1968 DETERMINADO PELO FATOR LIMITATIVO

O nível máximo de operação do sistema, em 1968, determinado pelo fator limitativo, nada mais é que o conjunto de valores das variáveis do sistema escolar definidas pelo fator limitativo. Correspondem, por conseguinte, aos valores encontrados acima, no quadro relativo ao fator limitativo.

Convém destacá-los, de modo a facilitar a consulta, utilizando-se o Quadro 4.1 a seguir.



QUADRO 4.1

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

NÍVEL MÁXIMO DE OPERAÇÃO DO SISTEMA EM 1968 DETERMINADO

PELO FATOR LIMITANTE

ALUNOS	TURMAS	PROFESSORAS	SALAS	RECURSOS

FONTE:

Uma vez estabelecido o nível máximo de operação do sistema em 1968, seria interessante comparar-se estes valores com os valores registrados em 1968.

Seria possível, então, obter-se uma série de informações sobre o grau de utilização dos fatores; tais informações orientarão as medidas a serem tomadas na fase de planejamento de expansão do sistema.

### CONCLUSÃO

Por fim, resta comparar a matrícula correspondente ao nível máximo de operação do sistema com a população de 7 - 14 anos escolarizável no ensino primário. Esta comparação fornecerá uma idéia da disparidade existente entre a capacidade de atendimento que o sistema atual poderia proporcionar em 1968 e a população máxima a ser atendida. A mesma coisa poderia ser feita para 1969 com base na suposição já comprometida nesta data.

A partir destas comparações, e tendo-se em vista ainda as possibilidades de crescimento do sistema, será possível estabelecer uma primeira aproximação do tempo necessário para cumprir a obrigatoriedade escolar.

ANEXO VI

DETERMINAÇÃO DA MATRÍCULA ADICIONAL

POSSÍVEL PARA 1969 e 1970

1 - INTRODUÇÃO

A finalidade deste anexo é indicar um método para calcular a matrícula máxima que se poderá adicionar à matrícula determinada pelo nível máximo de operação em 1968, na programação da expansão para 1969 e 1970, visando cumprir a obrigatoriedade escolar.

Esta matrícula máxima determinará, por sua vez, um novo nível de equilíbrio entre as variáveis do sistema, que deverá corresponder a um novo nível máximo de operação que assegurará uma plena utilização dos fatores. Vê-se, assim, que não só a expansão da matrícula será condicionada pelos recursos materiais e financeiros disponíveis, como também que o crescimento das variáveis deverá ser equilibrado entre si.

O presente documento se desdobra, a seguir, em 2 partes: na primeira serão indicados dois procedimentos para se determinar a matrícula adicional máxima, e, na segunda, idéias sobre como aumentar, ainda mais, a matrícula no caso de haver excedente em professores ou salas.

2 - DETERMINAÇÃO DA MATRÍCULA ADICIONAL

De acordo com o que foi dito acima, neste item se indicam duas formas de se estabelecer a matrícula adicional, ou a nova matrícula total determinada por esta matrícula adicional.

2.1 - Procedimento Empírico

Neste caso, partindo-se dos valores encontrados no cálculo do nível máximo de operação e levando-se em conta a população escolarizável no nível primário, estabelecer-se-á um novo nível de operação e procurar-se-á verificar as possibilidades de expandir as várias variáveis para atingir este nível. Conforme o resultado

procurar-se-á, através de aproximações sucessivas, definir o novo nível de matrículas.

Este procedimento deve ser executado para cada ano, a fim de determinar as notas anuais.

## 2.2 - Procedimento Utilizando-se o Fator Menos Elástico

Os levantamentos feitos nos outros anexos e o conhecimento da situação real do estado permitem que se identifique qual o fator menos elástico na conjuntura dos fatores do sistema escolar. É claro que, não havendo modificação na estrutura de elasticidade dos fatores, a expansão máxima possível nos anos seguintes será de terminada por este fator. Por exemplo, se o fator menos elástico for o número de professoras, então, a expansão do sistema e por consequente da matrícula, estará condicionada às possibilidades de ampliação do corpo docente.

O novo nível de equilíbrio entre os fatores será estabelecido com base neste fator, utilizando-se um quadro semelhante a um dos Quadros 3.1, 3.2, 3.3 ou 3.4 do Anexo V.

## 3 - OUTRAS FORMAS DE AUMENTAR A MATRÍCULA

Pode acontecer que as disponibilidades de variáveis do sistema escolar (salas, professoras, etc.) seja maior que as necessidades definidas pelo novo nível de equilíbrio entre os fatores. Isto é particularmente evidente ao considerarmos o item 2.2 acima. Sendo assim, poder-se-ia ampliar ainda mais a matrícula, recorrendo-se a certos artifícios que permitam a instituição de classes adicionais mesmo havendo carência de um elemento.

Apenas como efeito ilustrativo dar-se-á um exemplo.

Suponha-se que haja professoras disponíveis, porém, faltam salas. Neste caso, será possível incorporar-se um efetivo adicional de alunos através da instituição de "Classes em Cooperação".

G.T. DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO  
COMISSÃO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

O Magistério:

I. Os grandes problemas a serem enfrentados

O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade da escola e a implantação de qualquer reforma.

Tornam-se, por isso, tarefas essenciais e prioritárias a habilitação do pessoal despreparado em exercício - cerca de 43% no atual nível primário e 65% no médio; a instituição de incentivos que venham a atrair para o ensino o pessoal titulado disponível; a criação de condições de exercício da profissão que propiciem a melhoria dos padrões de educação; o planejamento da formação do magistério em bases adequadas.

Para atingir êsses objetivos faz-se necessário reformular e ampliar as instituições de formação e aperfeiçoamento do magistério e preparar staffs para essa reformulação e para a assistência aos professores em exercício, especialmente aos que não revelam as necessárias condições de eficiência.

O problema é de tal amplitude e repercussão sobre o desenvolvimento nacional que parece aconselhável uma participação mais efetiva do governo federal em apoio aos planos das unidades federadas, com vistas à racionalização do emprêgo dos recursos públicos. Não se justifica a manutenção da situação atual, em que um grande contingente dos que se formam não exerce a profissão, ao passo que as novas gerações são entregues a pessoal sem qualquer preparo.

Constituem medidas inadiáveis o diagnóstico da situação atual da preparação do magistério, por zona e por escola, do ponto de vista quantitativo e qualitativo; a seleção e o zoneamento das instituições a serem conservadas, reformuladas ou ampliadas se necessário; a responsabilização dessas instituições pelo atendimento às necessidades de pessoal para a zona que lhes caiba e a problemas da educação local; a progressiva municipalização do magistério, no que respeita à escola fundamental.

Mecanismos de integração dos planos dos estados com os de seus municípios são essenciais ao planejamento racional e terão de ser previstos para todos os níveis de educação e, em particular, no que respeita à nomeação e habilitação de leigos, evitando-se a si

tuação atual em que, apesar da proibição legal, cerca de 10.000 leigos vêm ingressando anualmente no ensino primário e aqueles que realizam os cursos patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura são, não raro, despedidos e substituídos por novos elementos des-preparados, ao sabor da política municipal.

Os Estados precisam assumir a responsabilidade de habilitação dos leigos que ofereçam condições para tal, da formação de novos professores e da extinção do regime de nomeação de elementos não titulados, com salários irrisórios, em detrimento de pessoal mais capaz.

Incentivos precisam ser instituídos, sejam salariais, sejam de redução de despesas ou suplementação de salários, sejam valorizando a eficiência docente, a realização de cursos de aperfeiçoamento e o exercício da profissão em zonas menos atrativas. Um plano de construção de habitações para os professores de certas zonas parece indicado, bom como o estudo da possibilidade de se fornecer transporte para alguns locais.

As soluções a serem oferecidas terão de levar em conta a zona a ser atendida, em cada caso; a etapa psicológica a que correspondem os vários tipos de escola; o progressivo crescimento de anos de estudo nos estabelecimentos existentes nos locais que não possam criar imediatamente a escola fundamental para todos; o desejável aumento da carga horária diária de permanência do aluno na escola; o enriquecimento do currículo.

O importante será não perder de vista que constitui imperativo de desenvolvimento e segurança nacional assegurar maiores recursos para a educação e, ao mesmo tempo, o máximo de rentabilidade ao investimento feito, o que significa planejamento racional. E, em fim, que qualquer planejamento falhará se não se criarem as condições básicas de envolvimento pessoal - baseado na compreensão da grandeza dos objetivos visados e na disposição para dar todo o esforço de que seja capaz - da parte de cada um daqueles a que cabe a tarefa real de atuar no sentido educativo: o magistério nacional.

## II. Necessidade de reformulação da política de formação e aperfeiçoamento do magistério.

A política de formação do magistério para o ensino fundamental e de 2º grau necessita ser reformulada, tendo em vista o ritmo de expansão da rede escolar e a elevada porcentagem de professores não qualificados em exercício, a par de expressivo contingente titulado não exercendo as funções.

1. O problema do professorado para a 1ª etapa de educação fundamental.

Há cinco anos, por ocasião da realização do Censo Escolar, 10 unidades federadas tinham, nas zonas mais desenvolvidas - urbanas e suburbanas - mais de 50% de professorado primário leigo; em 4 delas - duas das quais Territórios federais - a cifra ultrapassava 70%. Nas zonas rurais a situação era alarmante: 19 unidades federadas tinham mais de 70% de professorado primário, leigo sendo que em 13 delas a cifra ultrapassava 90%.

Estados de apreciável desenvolvimento como Minas, Paraná e Rio Grande do Sul apresentavam mais de 15 000 leigos no ensino primário, taxa essa que continua em ascensão.

Cinco anos passados, 50 000 novos leigos foram acrescentados aos 127.879 acusados pelo Censo, representando uma tendência constante de aumento da ordem de 10 000 por ano. A taxa de 40% de aumento para o país se verificou, em termos aproximados, com respeito a cada unidade federada, de modo geral.

Os leigos em exercício nas escolas primárias situam-se, em sua maioria, nos sistemas municipais de ensino. Como não há planos coordenados da ação estadual e municipal, os governos estaduais não se sentem responsáveis pela proliferação dos elementos não titulados.

A existência do leigo é fenômeno grave, não só por suas repercussões sobre a produtividade da escola, como também porque avilta os salários, pois há leigos que recebem menos de  $\frac{1}{10}$  do salário mínimo local. Além disso reduz o status do professor e contribui para que persista o conceito de que "qualquer educação é um bem", altamente prejudicial a um país que precisa desenvolver-se e não se pode dar ao luxo de manter ilusões dessa ordem.

Impõe-se, pois, à União o papel de estimuladora de mecanismos que assegurem a desejável mudança da situação. Entre os meios que podem facilitá-lo estão a assistência técnica em caráter supletivo, a assistência financeira condicionada ao atendimento a critérios básicos que assegurem a coordenação entre Estados e municípios e a melhoria dos padrões educacionais e, em especial, um atendimento adequado aos territórios federais. Impõe-se, ainda, a fixação das linhas mestras da carreira do magistério, abrangendo os cargos técnicos ligados ao ensino bem como de uma política salarial justa e que leve em conta a qualificação e o aperfeiçoamento permanente do professor.

Atualmente o país está dispendendo muito mais do que o necessário no preparo do seu magistério, sem os resultados desejáveis.

Dispõe o Brasil de cêrca de 2 000 escolas normais, número absolutamente desarrazoado e que impede qualquer contrôle ou plano eficaz de aperfeiçoamento. Cêrca de 30% dos professores se formam nas capitais e não accitam ir para o interior, nem seriam talvez os elementos mais qualificados para atender a tais regiões.

As soluções a serem tentadas para o problema envolverão, pois, necessariamente, duas considerações básicas :

1. a diversidade das situações existentes nas várias zonas do país e em cada unidade federada, a exigirem tratamento diversificado;
2. a urgência de um planejamento racional de utilização dos recursos disponíveis e a criação de novos recursos financeiros e de mão de obra.

Soluções racionais e imaginosas tornam-se imperativas.

Não se podendo contar com o afastamento do professor de seu local de origem senão mediante atrativos que, a serem generalizados e mantidos permanentemente, sobrecarregariam demasiado o orçário, torna-se preciso prepará-lo nos locais em que êle é necessário.

Não se compreende que se criem novas escolas onde a mão de obra já é excessiva. Nem se justifica a manutenção e, até, a autorização para funcionamento de novas escolas sem condições de ambiente e de equipamento básico, sem professores habilitados, sem escolas de demonstração ou oferecendo classes de professores leigos para observação, sem sequer direção própria de educador qualificado.

Constitui tarefa inviável o aperfeiçoamento de tôdas as escolas normais existentes que dêle necessitassem e constituiria desperdício manter as que não revelem condições mínimas para cumprir seus objetivos ou contribuam para formar mão de obra que não possa ser absorvida.

Parece, pois, necessário, como primeiro passo para a reforma, que os êstados estudem as condições de suas escolas de formação do magistério; procurem melhorar aquelas que ofereçam as condições básicas para tal; ampliem, quando convier, as que apresentem bons padrões de ensino e adaptem para outros fins aquelas que não possuam o mínimo essencial para um trabalho eficiente, ou que formem pessoal menos qualificado e em excesso para a área próxima.



O zoneamento das escolas de preparo do magistério para a 1ª etapa da educação fundamental constitui tarefa básica, não só para que se fixem as zonas necessitadas de atendimento, como também para que as escolas selecionadas sejam objeto de atenção visando à sua melhoria, sejam responsabilizadas pelo preparo de professores para as regiões que lhes caiba atender e assumam uma posição ativa, de participação efetiva nos problemas educacionais e assistenciais ao educando da zona.

Constituem medidas complementares importantes a progressiva municipalização do professor, a ser formado atendendo aos padrões fixados pelas unidades federadas e por elas autorizado a lecionar, e a remuneração condigna dos professores - graças à contribuição das várias órbitas governamentais - quando os recursos municipais forem comprovadamente insuficientes.

Ao lado das providências relativas à seleção de escolas e sua responsabilização pelo atendimento de uma zona geográfica, torna-se necessária a reformulação de currículos e métodos de ensino dos cursos de formação do magistério.

Grande número das escolas normais apresentam currículos inadequados, falham no propiciar a prática de ensino necessária, e seus professores são carentes de formação específica e de experiência básica, mesmo quando se encarrega de aspectos eminentemente práticos do currículo (1) Tal situação gera condições absolutamente anômalas, como a de não se conseguir alfabetizar em um ano pelo menos 80% das crianças que ingressam na escola, a qual não tem paralelo nem mesmo nas jovens nações africanas. Antes da última série do curso, em que terão responsabilidades mais amplas, os futuros professores deverão, por exemplo, provar sua capacidade de orientar crianças nos aspectos básicos do ensino, aí incluída a alfabetização de, pelo menos, uma criança que apresente algumas dificuldades de aprendizagem. Durante o ano e nas férias escolares, dever-se-á levar os futuros mestres a prestar assistência a crianças que dela necessitam e a realizar estudos sobre as necessidades e condições do meio a que serve a escola, entre outros.

Torna-se também necessária uma revisão dos critérios de seleção dos alunos para as escolas normais e a inclusão no currículo, desde os primeiros anos do curso, de intensa atividade prática nas escolas, de modo a levar à readaptação, em outros cursos de grau médio, dos que não tenham interesse pelo magistério.

(1) A Formação do Magistério Primário em 8 Estados Brasileiros  
CBPE, INEP - MEC, 1969.

Vem sendo igualmente falha a política de orientação do professorado em exercício, quando atende indistintamente a todas as escolas e professores, cu quando se limita a oferecer oportunidades de cursos, frequentados apenas pelos elementos mais interessados e eficientes. Faz-se necessário manter um controle das escolas e professores mais necessitados de assistência para atendê-las prioritária e obrigatoriamente, por meio de diretores devidamente preparados e de orientadores qualificados e com experiência de ensino bem sucedida.

A criação de staffs para atender aos problemas de formação e aperfeiçoamento do magistério para a 1ª etapa da educação fundamental é também de grande importância e urgência. Poderá ser tentada, em parte, pela reciclagem de elementos já preparados pelas administrações estaduais e pelo MEC, através do INEP.

Precisará também ser enfrentado o problema da formação do magistério para o ensino supletivo, atualmente entregue, não raro, a pessoal sem preparo específico.

Além de preparo básico para ministrar a 1ª etapa do ensino fundamental, deverão tais professores ter conhecimento da psicologia do adolescente e do adulto, do mercado de mão-de-obra local e dominar as técnicas adequadas para lidar com o tipo de aluno que lhes caberá orientar, em especial as de trabalho em grupo. Deverão, ainda, estar preparados para trabalhar em equipe, a fim de que possam desenvolver, de maneira eficiente, os planos de estudos e de atividades complementares.

A atual formação do professor de ginásio deixa igualmente a desejar, não só de ponto de vista quantitativo como do qualitativo.

Especializado em uma disciplina, o professor licenciado tende a criar padrões inadequados de ensino e de avaliação do rendimento escolar, levando a uma escola altamente seletiva. Não domina suficientemente conhecimentos essenciais sobre a fase psicológica difícil a que deve atender, nem as técnicas didáticas que lhe permitiriam ter eficiência junto a um aluno sujeito às influências da vida moderna e num momento histórico em que o jovem deseja e pensa estar em condições de participar dos problemas sociais que o cercam.

A divisão excessiva das áreas de ensino nas faculdades e, como reflexo, no ginásio, dificulta o tipo de obra educativa que se impõe na etapa psicológica de início da adolescência e que se caracteriza pelo caráter integrador. Aos problemas próprios da educação nessa fase se acrescentam, em consequência, os criados por uma escola calcada na divisão lógica das matérias, cada uma a cargo de um professor que por ela tem especial interesse e exige o mesmo do aluno, numa fase em que este se acha voltado para si próprio e seu papel na sociedade.

Essa divisão de áreas de estudo obriga o professor, por outro lado, a atuar sobre um número excessivo de alunos, comumente em vários estabelecimentos, tornando inviável o atendimento ao educando como um ser integral e que necessita ser compreendido e guiado em sua evolução. A 2ª etapa de educação fundamental, que substitui o ginásio, requer um novo tipo de professor que atenda aos objetivos dessa instituição formadora e, não, seletiva.

A reciclagem de todos os professores do ginásio para que compreendam a mudança essencial sofrida pela escola em que vinham exercendo o magistério, no momento em que ela passa de escola para um grupo a escola de todos, é essencial à implantação da reforma. Terá de levá-los a compreender o espírito da mudança, especialmente no que respeita a objetivos, currículos e padrões de promoção. Deverá, ainda, incluir um estudo mais profundo da fase inicial da adolescência no mundo atual e dos instrumentos de trabalho mais adequados para uma atuação eficaz.

Com respeito aos professores das matérias específicas dos atuais ginásios técnicos, impõe-se seu aproveitamento prioritário nas 2ª etapa da educação fundamental, sujeitos naturalmente, como os demais professores das escolas que ora se integram para propiciar a educação fundamental, a uma assistência que os adapte ao espírito de nova escola e lhes permita alargar o campo de sua atuação didática.

ca, quando fôr o caso.

### 3. Aberturas necessárias para enfrentar o problema.

É evidente que as instituições convencionais de formação do magistério não vêm atendendo inteiramente à situação, que se tornará cada vez mais grave com a expansão da rede escolar.

Além de racionalizar sua atuação, determinando estrategicamente as que devem ser aperfeiçoadas e atribuindo-lhes responsabilidades definidas, torna-se importante criar novas aberturas para a solução do problema, nos locais em que isso se torne necessário. Uma das soluções propostas pelo Grupo de Reforma foi a ampliação das funções exercidas pelas Escolas Normais e Institutos de Educação mais credenciados, estendendo para toda a escola fundamental o trabalho que já vêm realizando com respeito à 1ª etapa. Essas escolas complementariam o trabalho realizado pelas Faculdades de Educação, onde estas não formem licenciados em número suficiente, e atenderiam às zonas que não contem com aquelas instituições, no que respeita à formação do professorado para a educação fundamental e de alguns especialistas nesse tipo de educação: administradores escolares, orientadores, supervisores e professores para Escolas Normais.

Sua criação parece impor-se pelo fato de que apesar do desenvolvimento, a partir de 1932, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, apenas 36% do atual magistério do ginásio e do colégio têm o grau de licenciado. Com a integração do ginásio na escola destinada a assegurar a educação fundamental, é provável que a maioria dos licenciados opte pelo ensino de 2º grau. De qualquer modo, a taxa citada torna pouco viável esperar que o problema venha a resolver-se nos anos próximos, obtendo-se que os licenciados nos grandes centros vão lecionar no interior no ritmo imposto pela democratização da educação. A ampliação prevista se fará sem prejuízo de atuação das Faculdades de Filosofia ou de Educação, e dentro de um plano integrado que evite a duplicação desnecessária de esforços.

Prevê-se, por isso, o planejamento, pelas Faculdades formadoras do magistério, de sua capacidade de matrícula e o envio em tempo hábil dos dados indispensáveis para que a unidade federada em que se situa preveja o funcionamento de outros tipos de instituições, se necessário.

Precisarão, ainda, ser estabelecidos mecanismos de ligação que atuem com a necessária vitalidade e venham permitir aos órgãos de planejamento e de distribuição de recursos contarem com os dados básicos atualizados necessários à política de atuação supletiva da União.

Como vem ocorrendo que, em grandes centros, um número já apreciável de licenciados se desvie para as empresas, especialmente os formados em Física, Química, Matemática e Pedagogia, a Comissão propõe a organização de cadastros do magistério formado, de que constem o acompanhamento de sua vida profissional, bem como o cadastro dos professores em exercício, por local, licenciados ou não. Reputa-se essencial a organização de tal instrumento de controle, o qual, em conjunção com o registro dos professores, a ser feito nas unidades federadas, oferecerá elementos para a política de revisão do planejamento da formação de professores e da habilitação dos que se achem em exercício e ofereçam condições para tal.

Outras soluções vêm sendo ensaiadas, embora timidamente devido à exigüidade de recursos, pelo Ministério de Educação e Cultura, através de Centros de formação, habilitação e aperfeiçoamento do Magistério, mantidos pelo INEP e pelas Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola.

Essas iniciativas, pelo seu caráter prático e flexível, devem ser ampliadas, com a participação dos Estados e de entidades privadas de reconhecida idoneidade, segundo normas fixadas pelos órgãos próprios.

Os Centros, que podem, inclusive, ter caráter temporário, se localizarão em áreas carentes de professores e de instituições formadoras devidamente qualificadas. Formarão o magistério de zona circunvizinha, não o afastando do local por tempo muito longo nem para regiões muito mais desenvolvidas, que venham por isso a exercer excesso de atrativos, dificultando sua volta.

Poderão os Centros ocupar-se da habilitação do magistério leigo que estiver em condições de ser aproveitado, da formação de novos professores - em caráter intensivo, o/ou de forma regular e da formação de staffs de orientação e administração escolar. Poderão, ainda, encarregar-se do aperfeiçoamento e qualificação do professorado de instituições de formação do magistério para a educação fundamental, para zonas carentes desse pessoal. Haverá Centros que se ocupem do preparo de professores para a 1ª etapa de educação fundamental, ou para duas etapas, ou destes e da formação de staffs e dos professores de escolas de preparo do magistério.

Os Centros se constituirão em focos de irradiação de experiências bem sucedidas e de organização e divulgação de bibliografia e material didático. Além de oferecerem cursos na quantidade e na gama de variedades necessárias ao local, devem propiciar estágios e visitas, inclusive a suas escolas de demonstração.

Será especialmente aconselhável a organização de alguns Centros dedicados à experimentação pedagógica, devidamente controlada, sobre currículos, programas, métodos de ensino, duração e es

truturação de cursos e outros problemas de interesse para o aperfeiçoamento do ensino, ligados de preferência a órgãos de estudo do Governo Federal, Estadual ou de Universidades e aprovados pelos Conselhos de Educação, para garantia de que apresentem condições materiais, financeiras e de pessoal qualificado que permitam o pre-enchimento das finalidades visadas.

Deverão os Centros em geral construir-se em modelos de renovação pedagógica, podendo-se prever, inclusive, que exerçam uma ação benéfica sobre a reformulação de outras instituições de formação do magistério.

A escolha dos tipos de instituições a utilizar em cada zona e o planejamento integrado do trabalho que lhes caberá, tendo em vista sua capacidade de matrícula e a demanda de mão de obra na zona, competirá a cada unidade federada.

A área em que será permitida a atuação do pessoal preparado em cada Centro será fixada, tendo em vista a necessidade de assegurar pessoal titulado para todas as zonas do país. Os Centros terão estrutura e regime escolar próprio, de modo a facilitar sua adaptação às condições de cada zona, e podem ter caráter temporário, sendo transformados em outros tipos de instituições educativas caso se tornem desnecessários no local. Poderá ocorrer a transformação de outros tipos de estabelecimentos em Centros, se estes se revelarem mais eficientes no atendimento dos problemas do preparo de pessoal. Os Centros podem, inicialmente, formar simultaneamente pessoal em cursos intensivos e em caráter regular, durante o tempo em que isto se faça necessário, e passar mais tarde a ministrar apenas a formação regular.

O importante é fixar que se trata de instituição criada para atender à situação de momento e cuja evolução variará em cada caso a critério das administrações estaduais.

Outra abertura julgada de interesse pela Comissão é a autorização para que profissionais de nível superior lecionem em escolas de nível médio e, se necessário, na 2ª etapa de escola fundamental, disciplinas que estudaram nas universidades ou em escolas isoladas de nível superior.

Dada a carência da mão de obra qualificada e o nível dos que, em consequência, estão sendo autorizados a lecionar, parece-nos essa uma medida que só poderá vir a elevar o nível do ensino. Prevê-se, no caso, a necessária preparação nos cursos de educação das Faculdades de Educação ou exames de suficiência relativos à formação pedagógica. As unidades federadas decidirão da extensão a dar a essa solução.

#### 4. O magistério destinado à formação de professores para a educação fundamental

Essa formação, entregue atualmente às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Educação, no que se refere à 2ª etapa e aos Instituto de Educação, no que toca à 1ª, precisará ser reformulada no sentido de assegurar maior integração das áreas do currículo nas escolas a que servem. Para isso, deverá haver maior entrosamento do ensino das várias áreas de estudo e maior ênfase aos aspectos relativos à problemática brasileira e à nova instituição que se pretende implantar.

havendo toda a vantagem na integração do ensino das várias disciplinas nas Escolas Normais, Institutos de Educação e Centros de Formação do Magistério e devendo o ensino das várias áreas do currículo ser entregue de preferência a um só professor, especialmente nas escolas menores, deverão as Faculdades de Educação cuidar de que essa integração seja vivida pelos alunos, em seus cursos de preparação. Assim, por exemplo, deverá entrosar-se o ensino dos aspectos filosóficos, sociais e históricos da educação. Maior ênfase precisará ser dada à psicologia das diferenças individuais, estudada em conexão com os aspectos evolutivos e de aprendizagem. Do mesmo modo, impõe-se maior entrosamento desses estudos e, em particular, da psicologia das matérias do ensino com a didática.

O estudo dessas áreas em compartimentos estanques vem levando à dificuldade de sua integração nos cursos de preparo de professores e não contribuirá, como se faz necessário, para a desejável reformulação destes cursos, que se deverão desenvolver em torno de problemas reais e não de disciplinas estudadas de maneira teórica.

Os objetivos de escola fundamental e seu caráter não seletivo, bem como o papel que assumirá cada aspecto do currículo, são essenciais à própria motivação do futuro professorado e à sua atuação eficiente no futuro.

Acreditamos que somente se as instituições formadoras do magistério reformularem seu próprio currículo e seus métodos de ensino, atuando de maneira integrada e voltada para problemas reais, torna-se viável a mudança das instituições que atualmente ministram o ensino primário e ginásial.

Dispndo de escolas de demonstração e, sempre que possível, de Centros Experimentais de Educação, devem as Faculdades de Educação constituir-se em forças impulsionadoras da mudança desejável.

Para complementar seu trabalho, que dificilmente poderia atingir, nos próximos anos, as localidades do interior, faz-se necessária a manutenção dos cursos dos Institutos de Educação e a

criação de novos cursos nas Escolas Normais Superiores e em Centros mantidos por autoridades credenciadas para o preparo e aperfeiçoamento do pessoal do magistério, dentro de planos globais que evitem o desperdício de recursos. Os Centros terão estrutura própria para atenderem à situação de emergência das zonas especialmente carentes.

5. O problema do professorado não habilitado de educação fundamental.

O prosseguimento da política atual, em que os municípios estão livres de participar de qualquer planejamento integrado com os Estados, impedirá o desenvolvimento de qualquer plano de habilitação de pessoal. Os Estados precisam assumir o papel de responsáveis pelo exercício do magistério em sua área geográfica, exigindo o registro de todos os professores, inclusive municipais, a ser feito, na medida do possível, em zonas próximas do local de exercício desses professores.

Não se compreende que, ao planejar a construção de um prédio, não se planeje também a seleção de melhor pessoal disponível no local e o seu preparo, pelo menos em caráter de emergência, para a série que irá orientar no primeiro ano de ensino, preparo esse a prosseguir permanentemente, até completar-se pelo menos a formação correspondente a 1500 horas de curso, no mínimo.

Os leigos atualmente existentes devem ser estudados com relação aos resultados de sua atuação docente e no que se refere a seu preparo básico, quanto ao conteúdo dos programas da 1ª etapa da educação fundamental ou pelo menos até a 3ª série, podendo ser, a título precário, autorizados a lecionarem, durante o período de carência, até o nível de estudos cujo conteúdo dominem. Não parece razoável conservar leigos com nível de preparo até a 2ª série primária, uma vez que estudos realizados pela UNESCO revelaram o perigo do analfabetismo de retorno para os que cursam mais de 3 níveis de uma escola eficiente. A partir da nova lei, o tempo de serviço que os elementos com nível de conhecimentos inferior ao 5º ano da escola fundamental prestarem a título precário não deverá, porém, ser computado para fins de efetivação ou estabilidade, a menos que terminem sua preparação. Os já estáveis e que não puderem ser aproveitados como professores poderão executar tarefas auxiliares de preparo de merenda escolar, direção de atividades de recreação, arto, trabalho, preparo de material didático, atendimento a algumas dificuldades dos alunos etc, após preparação para esses misteres ou sob orientação de outro professor.



II - O magistério para a educação de 2º grau

A expansão da escola de grau médio vem sendo feita de maneira desordenada e incontrolável, em razão das aspirações locais, de suas energias e do próprio progresso, que vem alcançando centenas de núcleos urbanos do antigo interior, devido à expansão das rodovias, dos transportes aéreos e dos veículos de comunicação social de massa. O desenvolvimento insopitável dessa rede escolar, num país-continente como o Brasil levou a graves carências, sobretudo quanto ao recrutamento do corpo docente. Não pôde haver o planejamento necessário para que se formassem professores, em número e qualidade, capazes de acompanhar o crescimento da rede escolar.

Os cursos atualmente destinados à formação regular de professores de grau médio não vêm solucionando o problema, porque os licenciados não se sentem atraídos pela vida do interior, em suas cidades de tipo médio e, sobretudo nos centros menores. Muitos deles não são, mesmo, atraídos pelo exercício do magistério, abraçando outras carreiras ou sendo absorvidos pelas tarefas do lar, no caso de contingente feminino.

As estatísticas revelam que apenas 36% dos cargos do magistério vêm sendo exercidos por licenciados, cuja ação é geralmente limitada às capitais e a um ou outro de nossos maiores centros urbanos.

Além disso, os cursos de formação do magistério das Faculdades de Educação não vêm levando suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação de adolescente, as disciplinas de cultura geral dos cursos técnicos devem contribuir para a formação profissional.

Os cursos técnicos são especialmente atingidos pelo impacto do progresso e de verdadeiras mutações que se refletem em exigências relativas do ensino, não apenas das disciplinas específicas do curso, como também com respeito às de cultura geral. Assim, o ensino do Português, da Matemática, das Ciências, por exemplo, nos cursos técnicos, sem que se subestime seu papel de contribuir para a cultura geral, têm conotações de especialidade. A Matemática Comercial e a Matemática Financeira nos cursos técnicos de comércio, nem sempre são ministradas com eficiência por licenciados, cujas vistas são atraídas exclusivamente para os cursos secundários de tipo acadêmico. O ensino do Português e o de línguas estrangeiras, por exemplo, nos cursos técnicos, apresentam peculiaridade no que tange à correspondência, à elaboração de relatórios, à propaganda e à publicidade, a exigirem uma formação voltada para esses aspectos especiais.

## 1. Novas soluções propostas

O decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969 determina que, enquanto os licenciados não forem em número suficiente, a habilitação dos professores poderá ser feita por meio de exames de suficiência, realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. A experiência tem demonstrado a reduzida produtividade desse processo, pois os candidatos ao magistério que se vêm submetendo ao mencionado exame, têm sido reprovados em massa.

Considerando a grandeza e as carências da realidade brasileira, na imensidão de seu território, na dispersão de suas comunidades, na ausência de atrativos econômicos, sociais e culturais que levem professores licenciados à maioria das nossas cidades do interior ou que atraiam professores autodidatas a exames de suficiência, vem sendo ensaiada com êxito a organização de Centros de formação, aperfeiçoamento e habilitação para professores de ensino técnico, instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura ou por êste autorizados, no âmbito de cada especialidade: industrial, comercial ou agrícola. Afigura-se-nos decisiva a atuação desses centros, com regime de flexibilidade que permita atender tanto a candidatos ao magistério como aos professores já em exercício, por meio de recursos de ensino mais ricos, variados e adaptados às necessidades, em cada caso. A eles se acrescentariam cursos por correspondência, cursos radiofônicos ou transmitidos pela TV, além dos seminários, estágios, reuniões de estudo e missões pedagógicas, enviadas aos maiores centros urbanos do interior para atender ao magistério das regiões vizinhas.

Tais cursos seriam organizados pelas Diretorias de Ensino no Médio, com audiência prévia da Diretoria do Ensino Superior e sob sua coordenação técnica, quando fôr o caso, e devem incluir o preparo pedagógico para o tipo de instituição a que deve servir o professor, envolvendo desde a problemática da educação brasileira em função do desenvolvimento nacional, os objetivos e problemas de grau e ramo de ensino e o conhecimento de fase psicológica a que atenderá o professor até a prática suficiente de ensino da área específica a que se dedicará.

Tais Centros poderão ter instalações próprias ou funcionar nos estabelecimentos de ensino superior, quando as disciplinas específicas tenham correlação com os cursos dessas escolas ou, ainda, em estabelecimentos de ensino médio técnico para isso autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Além de preparar novos professores ou habilitar os já em exercício, os Centros se dedicarão a aprimorar os professores em exercício em geral. Esse aperfeiçoamento, necessário a qualquer professor, torna-se especialmente importante no caso do en-

sino técnico, dadas as situações novas que estão sempre surgindo em virtude de evolução científica e técnica.

O plano de formação de professores para o ensino técnico será integrado por unidade federada e em permanente revisão, de modo a manter-se em consonância com as mudanças do mercado de trabalho.

### 3. 1. habilitação do pessoal em exercício e assistência pedagógica

Mais de 60% dos professores são autodidatas e sem qualquer formação pedagógica regular. Dêsse contingente, grande parte não se submeteu nem mesmo a exames de suficiência, que se destinam a avaliar um mínimo de capacitação para o exercício do magistério.

Afastar êsses professores autodidatas, que garantem o funcionamento da maioria dos estabelecimentos de ensino médio, seria provocar um colapso inadmissível na rede escolar que, de qualquer forma, presta serviços razoáveis ao país.

Exigir que todos os mestres se preparem através dos cursos mantidos pelos Centros seria ideal, se não se esbarrasse como obstáculos apreciáveis, relativos ao custos de bolsas de estudo para manutenção e transporte dêsses professores, que precisariam, além disso, afastar-se do exercício de outras profissões - advogados, contadores, médicos, dentistas, farmacêuticos - com prejuízo do sustento de suas famílias e das comunidades do interior a que servem. Cumpre acrescentar que o salário-aula da maioria das pequenas cidades não constitui atrativo, sendo o exercício de magistério, nesses casos, muitas vezes prestado como trabalho de colaboração ao desenvolvimento da comunidade.

Torna-se assim necessário que o Poder Público preste assistência a êsses professores, através de cursos por correspondência, cursos radiofônicos, por meio de estágios, seminários, missões pedagógicas, simpósios etc, que já vêm sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura a partir de 1953.

Tôda essa tarefa de preparo do magistério, a que se deve acrescentar a de seu aperfeiçoamento permanente, por meio de assistência a ser prestada pelos diretores de escola e órgãos especializados, só poderá ter êxito se se assegurarem:

1. mecanismos de avaliação dos resultados das medidas aplicadas, para um permanente replanejamento

2. estudos e pesquisas básicas, em especial sôbre os aspectos em que se apresentem deficiências.

Essas duas providências são essenciais ao planejamento, sem o qual continuaremos a aplicar de maneira inadequada os recursos de que dispomos.

Diagnósticos da situação são essenciais para que possamos caminhar com segurança e envolvimento não apenas aspectos quantitativos, mas a realidade qualitativa do que se passa nas escolas, em sua diversidade.

A formação de pessoal para tôdas essas tarefas é indispensável e deve merecer prioridade, por suas repercussões sôbre a produtividade dos sistemas escolares. O pessoal a ser preparado ou recrutado precisará reunir à experiência na etapa ou grau em que deverá trabalhar qualidades de liderança e equilíbrio. Os cursos para sua formação devem preocupar-se em que tais tarefas não devem e não podem ser exercidas como compartimentos estanques, mas se entrelaçam. Os planejadores precisarão basear-se em estudos, levantamentos e pesquisas e estar em contacto com os serviços de orientação para colher dados sôbre a realidade diversificada das escolas e a reação do magistério às medidas propostas. Os pesquisadores deverão servir ao planejamento e à orientação, diagnosticando a situação existente e oferecendo soluções de viabilidade comprovada para atender às deficiências encontradas. O orientador trará assuntos para a pesquisa; incentivará a pesquisa em ação e a experimentação pedagógica simples, realizadas em classe; auxiliará a implantação da mentalidade de planejamento, controle, estudo e produtividade.

A preparação para essas funções de maneira adequada exigirá, pois, uma parte de formação comum.

É importante ainda acentuar que o elemento em condições mais favoráveis para as tarefas de orientação direta no âmbito dos estabelecimentos de ensino é o diretor de escola, cuja seleção e preparo exigem cuidado especial. Para que exerça as funções técnicas que lhe cabem com eficiência deverá ser dispensado de uma série de tarefas de ordem administrativa, muitas das quais poderão ser eliminadas ou exercidas por auxiliares administrativos ou professores readaptados.

A formação e a reciclagem de diretores é a tarefa mais urgente a ser tentada, porque cada escola é um reflexo de capacidade de seu dirigente.

Somente uma política corajosa e lúcida poderá enfrentar os problemas de formação do pessoal de magistério e de ingresso na carreira dos elementos para isso preparados, problemas esses cuja solução é essencial ao desenvolvimento nacional.

## PARA QUE E QUANDO FAZER TRABALHO DIVERSIFICADO?

Trabalho diversificado não é novidade como recurso de ensino. Foi sempre muito usado pelos bons professores e se torna imprescindível quando há, na turma, alunos com dificuldades ou capacidades diversas ou, até, de diferentes níveis de escolaridade. Nas chamadas escolas isoladas, por exemplo, encontramos, na mesma sala, alunos de todas as séries do curso primário (1).

O uso de recursos especiais para atender às diferentes capacidades das crianças é uma decorrência da própria filosofia democrática. O que se chama de "princípio de igualdade de oportunidades", básico para a democracia, significa dar a cada criança o tratamento que irá permitir que ela se desenvolva o melhor possível de acordo com as próprias capacidades. Tal princípio não se traduz em oferecer a todos condições iguais, pois muitas delas se atendem a uns alunos, não se adaptam a outros.

Como vimos, a aprendizagem se passa no aluno, e é uma modificação deste em relação ao que ele era anteriormente. Ao se processar, ela põe em ação as funções psicológicas de cada um, isto é, a capacidade intelectual, a afetividade, os interesses. Assim, alunos muito diferentes precisam de estímulos diversos (2).

Tal situação requer planejamento cuidadoso do professor e tanto maior segurança e variedade de recursos de parte deste, quanto maiores forem as diferenças entre os alunos.

Há turmas em que apenas algumas atividades poderão ser realizadas pelas crianças em conjunto. Por vezes o professor é obrigado, ainda que se trate de um mesmo assunto — como o estudo da divisão de inteiros, por exemplo — a planejar uma diversificação de atividades, atendendo aos vários estágios de aprendizagem alcançados pelos alunos nesse assunto. No caso de leitura silenciosa, convém, às vezes, que os trechos sejam diferentes; pode, também, ocorrer que certas crianças já estejam aptas, digamos, a responder a questionários escritos, enquanto para as mais fracas as perguntas devem ser feitas oralmente. Atividades de redação podem ser simultâneas, variando o assunto.

Por vezes as crianças mais adiantadas desenvolverão atividades — como, por exemplo, ler oralmente uma história — que serão úteis para as de nível mais baixo (3). As mais das vezes, entretanto, será preciso que o professor realize, em parte do dia escolar, vários planos simultaneamente e os combine de modo a que o trabalho feito por um grupo não perturbe o dos outros. Assim, em turmas de idades e graus diversos, os alunos pequenos podem estar desenvolvendo uma atividade de Arte — re corte, colagem — enquanto os maiores trabalham com mapas.

Se a hora é de recreação livre, todos se dedicam a essa atividade, e cada grupo irá fazê-lo de acordo com os próprios interesses. É interessante que, por vezes, haja recreação dirigida, isto é, orientada pelo professor, que ensina um jogo, uma dança... A recreação dirigida, no caso, tem a finalidade de aumentar o repertório do aluno, dando-lhe maiores possibilidades de escolha, no futuro.

O mais comum, nos centros maiores, é o professor receber alunos de um mesmo nível ou série, mas que apresentam diferentes adiantamentos nas várias áreas do currículo e revelam deficiências as mais variadas.

(1) Encontramos, por exemplo, na Suíça, 9 graus diferentes na mesma sala, com um só professor. Nossas escolas isoladas, não raro, reúnem quatro graus.

(2) V. págs.

(3) Estas estarão aprendendo a se interessar por ler, e a saber dar expressão ao que é lido.

O trabalho diversificado se impõe, então, para atender a essas diferenças, e será planejado na medida em que elas existam. Assim, pode não ser necessário em turmas em que tais diferenças sejam pouco acentuadas, ou se encontrem em áreas como a de redação, por exemplo, em que o professor deve atender às crianças individualmente (Ver o capítulo "A redação em outras séries"),

Para a realização de tal tipo de atividade é essencial que os alunos dominem a técnica do trabalho independente, a fim de que o professor possa dar atenção ao grupo que dêle necessita, enquanto os demais alunos se aplicam a um trabalho útil.

Conseguido isso, o professor deverá explicar às crianças as vantagens do atendimento individual a um grupo de alunos que tenham um problema semelhante, enquanto os demais alunos trabalham independentemente.

Alunos especialmente fracos e com problemas não comuns ao resto da turma podem ser chamados para trabalho individual de orientação e para resolução de exercícios de treino específico visando àquelas dificuldades. Nesse trabalho, deve-se procurar levá-los a se desembaraçar, realizando, sob a orientação do professor, exercícios, apresentados em fichas (1), e que, mais tarde, repetirão, sem auxílio. Dêsse modo vão se preparando para realizarem sôzinhos trabalhos de nível mais elevado.

A escolha de crianças para serem assistidas individualmente, se tiverem um problema especial, não deve atingir apenas às que têm deficiências especiais. De quando em vez, convém que o professor chame também um aluno que esteja em condições satisfatórias quanto à aprendizagem, para um atendimento pessoal sobre como liderar um grupo ou ajudar um colega, para analisar com êle as vantagens de certa atitude, para orientá-lo sobre como empregar de maneira mais proveitosa o tempo.

Quando uma dificuldade é comum a grupo de alunos, deve ser utilizado o trabalho diversificado por grupos. De início, é interessante lidar com apenas dois grupos - um é assistido pelo professor e se dedica a uma determinada tarefa; o outro, representado pelo restante da turma, realiza trabalho diverso. Mais tarde, de haver necessidade, mais de um grupo pode trabalhar sem assistência do professor. Dêsse modo, enquanto uns alunos, sob a orientação do professor, fazem exercícios de matemática, digamos, outros se dedicam à redação; outros, enfim, à leitura ou a qualquer trabalho que possa ser executado em silêncio. À medida que as crianças que estejam trabalhando independentemente vão acabando a tarefa à qual se dedicam podem aplicar-se a outra, até que o professor termine o trabalho que está dando ao grupo sob sua orientação.

Quanto à questão de disposição do mobiliário, o ideal é que a sala ofereça condições para uma arrumação flexível, segundo os agrupamentos que se vai organizar.

Os alunos devem ser treinados a se movimentarem em silêncio e com economia de tempo e não convém que tal mudança de lugares seja feita mais do que uma ou duas vezes por dia.

Mesmo que a sala seja pequena e não permita uma arrumação funcional, o professor, por isso, não estará impedido de realizar trabalho diversificado por grupos. Reservará, por exemplo, certo número de filas de carteiras (perto do quadro-de-giz) para o grupo a que vai orientar diretamente e os demais alunos sentam-se nas outras fileiras.

(1) V. a respeito, as pãgs.

É importante ter presente que o trabalho diversificado por grupos é eficiente na medida em que atenda a necessidades reais e se dirija a deficiências específicas (por exemplo - multiplicação quando há zero ou zeros intercalados no multiplicador). Para isso, tanto o professor precisa estar alerta para analisar as deficiências que causam os erros cometidos, como as crianças devem estar atentas para anotar os pontos em que cometem erros. Testes de diagnóstico são de valor, no planejamento e orientação do trabalho diversificado.

Tal tipo de atividade apresenta, pois, finalidades específicas, a principal das quais é a atenção às deficiências de determinados grupos de criança em certos aspectos do trabalho escolar. Os grupos devem, por isso mesmo, ser móveis. Removida a deficiência comum, desfaz-se o agrupamento. A constituição dos grupos mudará, ou, mesmo, novos grupos se formarão em parte do dia escolar para atender a deficiências diversas, na mesma ou em outras matérias. O trabalho diversificado auxilia, igualmente, às crianças médias e às bem dotadas, dando-lhes oportunidades de enriquecimento dos estudos. As crianças mais capazes serão orientadas no sentido de escolherem - nos fichários de trabalho independente - exercícios gradualmente mais difíceis e verificarem o trabalho, tendo oportunidade, assim, de aprofundar o estudado ou alargar suas experiências. Não é interessante que o façam no sentido de "pularem" séries escolares, dada a necessidade de maturidade para vencerem programas de nível mais alto. A ampliação de experiências no mesmo nível é, por isso, muito mais útil.

O trabalho em grupos diversificados é também conhecido por "trabalho em grupo" e confundido, às vezes, com o trabalho em equipe, que tem outras finalidades e no qual os grupos obedecem a outros critérios de organização. Veja o ítem relativo ao trabalho em equipe, à pág. ....

Ao início de seu trabalho docente, se você lidar com grupos heterogêneos de alunos, aplique-se ao trabalho em grupos diversificados.

Prepare com as crianças material para trabalho independente e dê aos alunos a capacidade de utilizá-lo adequadamente.

Em seguida, comece a trabalhar dividindo a turma em apenas dois grupos. Por exemplo: a classe tem 35 alunos dos quais 5 apresentam certas deficiências comuns em frações. Estas crianças terão aula sob sua assistência direta e os outros farão um exercício que você tenha escrito no quadro. Se essas últimas terminarem o trabalho antes de você ter acabado a aula que está dando aos primeiros, elas passarão a realizar outro tipo de trabalho independente, usando o material disponível.

O exercício feito pelo grupo que trabalhou sozinho pode ser corrigido imediatamente pelos alunos ou você poderá recolhê-lo para análise e diagnóstico das dificuldades das crianças. Quando chegar a vez desse grupo ser atendido, tais deficiências poderão ser corrigidas.

A aula, depois, continuará normalmente em conjunto.

Devido à sua pouca prática, é conveniente que apenas uma vez por dia utilize tal técnica de trabalho e a aplique somente à aprendizagem de matemática e linguagem.

Você já sabe que os grupos são de formação móvel - as crianças são reunidas segundo as deficiências que apresentem nas diferentes áreas. Não deve ser criada a idéia de que há alunos "adiantados" e "atrasados" - as crianças pertencerão a grupos variados, segundo as condições comuns que apresentem.



A medida que você vá adquirindo prática e se aperfeiçoando poderá, então, ampliar esse tipo de atendimento.

Observe e responda:

1. Qual o objetivo do professor ao realizar o trabalho diversificado por grupos? Diga qual a área estudada pelo grupo sob a orientação do professor, qual a atividade ou o assunto visado (redação, numeração) e o tipo de deficiência a que se procurou atender.
2. Quantos grupos havia na classe?
3. Que realizavam o grupo ou os grupos não atendidos pelo professor?
4. Notou que alguma condição básica para o trabalho diversificado por grupos não havia sido obtida por certos alunos (ausência de silêncio, dependência etc.)?
5. Se o professor usou pela primeira vez o trabalho diversificado por grupos, procurou mostrar as razões de fazê-lo, em termos de vantagens para as crianças? Referiu-se apenas às vantagens para as mais atrasadas ou para todas: liberação de tempo para novos trabalhos, ajuda a todos quando perderem dias de aula por doença etc?
6. Notou se as crianças atendidas pelo professor tinham consciência das deficiências pessoais, conheciam os tipos de erros que habitualmente cometiam?

## SOCIOLOGIA PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS

Em inquérito realizado entre os chefes do Distrito, diretores de Escolas, responsáveis pelo expediente e sub-diretores de Escolas Elementares da Guanabara, em número de 590, pelo menos 96% do grupo pronunciou-se a favor da inclusão, nos Cursos de Formação de Professores, dos temas que apresentaremos a seguir. Damos ao lado de cada um a percentagem de Chefes de Distrito que os aprovaram, em 1º lugar, e a relativa aos demais profissionais, a seguir:

Ser capaz de identificar os problemas relativos à família dos alunos, ao meio social em que vivem e de que procedem, à sua situação econômica, classe social etc. para tomá-los em conta na orientação e exigências feitas às crianças - 100% , 99% .

Estabelecer uma boa relação com os pais, em vez de solicitar sua presença apenas quando algo não ocorre satisfatoriamente; ser capaz de entrevistá-los para obter os dados necessários à compreensão do comportamento da criança e de orientá-los para melhor colaborarem na educação de seus filhos - 100% , 99% .

Ter um bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, e, ainda, dos bairros e zonas da cidade, e atitudes de interesse e compreensão da necessidade de conhecer os problemas do local em que está sediada a escola e da população que a frequenta, para melhor adaptar seu trabalho - 100% , 99% .

Utilizar, em seu trabalho docente, os conhecimentos relativos a dinâmica de grupo, à influência dos grupos na educação da criança e, ainda, relativos a processos de sugestão, imitação, competição e cooperação - 100% , 99% .

Conhecer os processos de preparar as crianças para viverem em sociedade mais amplas que a escola e a família (cívica, de trabalho etc.) - 100% , 99% .

Reconhecer e levar em consideração a influência dos "grupos" de colegas e amigos na conduta dos alunos - 100% , 99% .

Fazer o estudo de várias zonas da cidade, das condições de vida de sua população, em particular da vida das crianças e dos problemas escolares consequentes - 96% , 96% .

Tratando-se de assuntos de importância para o professor primário, cabe fixar que professores dos Cursos de Formação de Professores deles deveriam ocupar-se. Embora, em alguns, deva haver colaboração dos professores de Estudos Sociais na Escola Primária, de Psicologia e de Prática de Ensino, parece que cabe ao que lecionar Sociologia a maior responsabilidade no sentido de dar os fundamentos desse traba

lho e, mesmo, a parte prática que exige em muitos casos.

Isso no caso de haver professôres especializados, para cada matéria, o que se compreende se a formação dos professôres se faz acima do nível médio e nos Centros maiores.

Na situação mais comum de estudantes sem nível de colégio, os estudos de Filosofia de educação e Sociologia ( e em certos casos também de Psicologia e Biologia) seriam dados por um só professor de Fundamentos de educação. Isso teria a vantagem de permitir tratar dos problemas mais globalmente e portanto, mais dentro da situação real em que surgem, diminuindo o perigo de inaplicação das noções dadas teoricamente.

O futuro professor deve ter uma noção da significação que assumem os Estudos Sociais, no presente, como elementos auxiliares da maior significação na fixação da Política Educacional e para o estudo de problemas de ordem social na classe e na escola. Esse estudo abrangeria, por exemplo:

- conhecimento de estudos e pesquisas sobre grupos sociais vários, tendo em vista o trabalho que caberá ao professor de integração do educando nesses grupos, inclusive no sentido de atuação para a melhoria desses grupos;

o grupo familiar e sua situação atual: problemas a enfrentar com relação às famílias de vários níveis sociais e culturais (imigrantes, falados etc.); condições para obter a colaboração desses grupos, nos vários casos - maneiras de atuar tendo em vista a situação existente (idéias sobre educação, aspirações etc.), resultados a esperar; (1)

os grupos de recreação e sua importância no desenvolvimento da personalidade, na formação de atitudes sociais; recursos de que dispomos nesse setor;

- os grupos de trabalho e a orientação pré-vocacional;
- planejamento para o desenvolvimento e estudos sobre o mercado de trabalho para o magistério no Estado.
- o Estado - poderes, funções; o Estado e a educação;
- funções do Governo Federal e estadual; centralização e descentralização.

influência sobre a criança do rádio, da TV, do cinema;

A Biblioteca, o Teatro, as atividades socializantes e seu papel em educação;

estudo especial sobre a situação no Estado - papel do educador na verificação e no encaminhamento dessas influências;

Muito importante será o estudo, do ponto de vista social,

---

1) Relação com Psicologia e Recreação e Jogos

da escola e o que lhe cabe realizar do ponto de vista da formação social. Igualmente, o estudo dos problemas sociais na sala de aula; assim, por exemplo - processos de interação social (sugestão, imitação etc.) e seu aproveitamento pelo professor; líderes - atuação, encaminhamento(2). De modo geral, o estudo dos fatores e recursos de socialização da criança na Escola Elementar (em ligação com os professôres de Estudos Sociais e de Prática de Ensino).

Os programas deverão ser desenvolvidos de maneira o mais possível prática, de maneira que, além da aquisição de conhecimentos básicos sôbre cada um desses problemas, por meio de pesquisas, seminários, reuniões de estudo, se chegue até a atuação prática. Importará, por exemplo, muito mais que o aluno seja capaz de levantar os recursos da comunidade ou saiba entrevistar pais (para conhecer-lhes as aspirações com relação à criança, a vida que esta leva fora da escola, os recursos disciplinares que a família utiliza etc.), e principalmente, que acredite que isto é importante, do que adquira muitos conhecimentos teóricos a respeito. Estudos sôbre casos de evasão escolar e suas causas, por exemplo, serão de grande interêsse.

A formação de ideais, interêsses, convicções e a aquisição de técnicas de trabalhos assumem, no caso, a maior significação.

Quanto a conhecimentos, o que se deseja é que:

No que respeita à família, seja o aluno capaz de preparar roteiros de entrevistas para fixar-lhe o nível econômico e cultural, o tempo de que dispõem os pais para dar assistência aos filhos do ponto de vista educacional, sua capacidade de auxiliá-los nos estudos, as razões por que comparecem ou não às reuniões da escola, que poderia atraí-los a essas reuniões (nos vários casos da situação social, econômica, cultural), que esperam da escola, que papel atribuem à recreação na vida dos filhos, se as crianças tem horários adequado para alimentar-se e dormir, se realizam um programa recreativo adequado, isto é, se têm oportunidade de estar com crianças de sua idade, brincar ao ar livre, correr, ou se suas diversões são passivas - televisão, rádio, e impróprias em horário e conteúdo (a que programas assistem etc).

- Com respeito às influências que o professor deve encaminhar devidamente, é interessante levar os professorandos a analisar programas de rádio e TV freqüentemente assistidos por crianças, para compreender a necessidade de dar-lhes substitutivos, em certos casos, baseados nos interêsses das crianças (Correlação com Psicologia).

- Com relação ao setor de trabalho é importante levá-los a visitar vários tipos de escolas - industriais, comerciais, agrícolas - entrevistar pais, saber por que preferem certos cursos médios, esclarecê-los sobre a Lei de Equivalência e as vantagens dos cursos que, além de darem cultura geral, preparam para sua profissão, permitindo o prosseguimento dos estudos até o nível universitário com apoio financeiro; a estudar as estatísticas de distribuição dos alunos pelos diversos tipos de escolas de nível médio, as necessidades de técnicos no campo da indústria, as implicações do processo de industrialização sobre a vida social e sobre a educação. O Guia de Ensino de Estudos Sociais do M.E.C. (coleção ABC) muito auxiliou esse trabalho (parte relativa à 4a. e 5a. séries).

- No que toca ao próprio grupo profissional, levá-los a estudar a situação do professorado primário em outros Estados (aceitação social, remuneração), o papel social do professor primário, as funções do educador nos vários níveis, a necessidade de sua articulação.

- Recursos como estudos de casos, inquéritos, entrevistas, pesquisas bibliográficas, interpretação de estatísticas, análise de estudos como o realizado sob a orientação do Padre Lebret a respeito da favela carioca, excursões a ambientes de vários tipos (bairros da zona suburbana, rural etc.), estudo de recursos educativos de comunidades diversas, serão de maior valor. (Estes últimos poderão constituir um projeto, continuado de ano para ano. Trabalho desse tipo vem sendo realizado na Fazenda do Rosário, em IBIRITÉ, Minas, com um grupo de candidatos ao magistério de nível cultural baixo e também no estrangeiro).

O importante será levar o aluno a perceber seu papel em face dos grupos e das forças sociais, levá-lo a procurar esclarecer-se antes de agir, saber buscar elementos que lhe permitam atuar com eficiência nas situações concretas, compreender o papel do social na vida humana e na orientação da educação, adquirir, digamos, o hábito de considerar a dimensão social dos problemas.

Serão ainda úteis, nesse trabalho, discussões em seminário, após estudo pessoal, estudos de problemas partindo de notícias de jornais, revistas, TV, rádio; projetos de estudo (fixação dos problemas, levantamento de hipóteses, execução, avaliação dos resultados em função dos recursos utilizados), projetos de excursões (com preparação, relato, crítica), de dramatizações (vida de uma família de determinada classe social, situação da criança no meio familiar), ou de execução - por exemplo, de teatros para atrair pais etc. - e, finalmente, entrevistas (reais e com alunos representando pais e professores), discussão de problemas sociais da atualidade etc.

Um aspecto que não deve ficar esquecido, e a ser desen-

volvido em ligação com os professôres de Filosofia de Educação, Psicologia e Prática de Ensino é o relativo à formação de atitudes na Escola Primária. É êsse, aliás, um exemplo importante de como se torna necessário o entrosamento entre os professôres do Curso Normal.

Em Filosofia de Educação e em Sociologia o aluno estudará as atitudes desejáveis a formar, tendo em vista especialmente o regime democrático em que vivemos; em Psicologia os recursos para formar atitudes e os fatôres que influem nessas atitudes, as condições da criança nas várias idades relativamente ao desenvolvimento de atitudes (estudos de Gesell, entre outros), os fatôres do meio, em geral, que estão determinando o desenvolvimento de certas atitudes, considerando o poder do exemplo, da imitação, a influência da insegurança sobre o desenvolvimento das atitudes, as causas da insegurança, as maneiras de tratar o inseguro, as características do indivíduo imaturo emocionalmente. É claro que uma grande coordenação se faz necessária sendo por isso de vantagem reunir êsses assuntos em Fundamentos de Educação, a cargo de um só professor. Em Prática de Ensino, estudar-se-ão recursos para desenvolver boas atitudes. Em Psicologia e Prática de Ensino, a influência dos métodos e recursos de ensino (por exemplo, a competição, os prêmios e castigos) na formação de atitudes e o problema das aprendizagens concomitantes. Em História da Educação, a diferença entre a Escola Antiga e a Escola Nova do ponto de vista de formação de atitudes - recursos usados e resultados, procurando ter em vista a diferença da população escolar no passado e no presente.

É importante que os professôres de Curso Normal procurem formar em seus alunos as atitudes que pretendam que êstes desenvolvam na Escola Primária, porque não se desenvolve uma atitude que não se tem e será preciso que os alunos adquiram segurança nos métodos de fazê-lo, pela vivência pessoal. Para isso, precisar-se-á realizar os trabalhos dentro de uma atmosfera democrática, a fim de que os alunos vivam o funcionamento do regime democrático de vida, sem confundí-lo com falta de ordem, de responsabilidade, de autoridade, ou encará-lo apenas do ponto de vista político.

Lúcia Marques Pinheiro

## 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, ele se revelou importante.

O 3º questionário incluía conhecimentos básicos para o trabalho do professor, e nos quais, segundo a experiência que obtiveram analisando os dados referidos ou em contacto com professores primários, estes 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 esses 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 linguagem, gagueira, estereotipia sensório 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 pré-escolar.	85
15 - O desenvolvimento afetivo e a integração emocional da criança. Orientação da educação. ....	92
 <u>III - 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 provém 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, Discernimento - 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
- <u>V - 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

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 psicológicos 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 comutações educacio - nais.
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 proble - ma e o resolveram com conhecimentos adquiridos nos Cursos Normais:

Problemas Infantis Encontrados na Escola Primária.	% de Incidência (sôbre o total de problemas encon - trados)	% de resolução do problema com o <u>Cur</u> so Normal (sôbre o mesmo total).
1. Fraca capacidade de fixação Criança que não retém, não fi - xa 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 atraso em relação aos colegas.	96	77
3. Dificuldade para raciocínio <u>na</u> métrico. 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 tra - balho escolar. Aluno que não completa os tra - balhos até o fim, instável no rendimento escolar, não se <u>in</u> teressa nem colabora nas ati - vidade de <u>classe</u> com persis - 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 interpelação, ou re pctição 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 de 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 ostá sempre acusando ou fazendo queixa dos col gas 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 - Dificiência 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 losângo. 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 perturbam a classe porque não conseguem 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 repentes, falta de controle nas ações, súbitamente se levanta, grita, é brusco e incontrolado nas atitudes. 74 14
- 24 - Falta de espírito do 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-protecção e o monopólio da atenção do professor, às vezes choca sem motivo aparente, é inscontante nas reacções. 67 20
- 27 - Falta de interesse pela recreação  
Aluno que não se interessa por jogos, por brincar com os colegas, fica sozinho, 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 entrosou 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 direccionalidade.  
Crianças que não construíram visual e cinesteticamente o esquema de seu próprio corpo apresentando ausência do sentido interno e externo, de direita, esquerda, na frente, atrás, em cima, em baixo, cometem erros de:  
- troca de letras - b pelo p  
- inversão de sílabas - micado por comida  
- escrita em espelho. 56 28

- 32 - Líderes indisciplina<sup>dos</sup>  
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 das 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.

## DECROLY E OS CENTROS DE INTERESSE (1)

Os Centros de Interesse, também conhecidos por Método Decroly, foram inicialmente aplicados na Bélgica, em escola que até hoje existe - a chamada Ermitage. (2)

Essa escola, criada em 1907, pretendia ser "a escola para a vida, pela vida". Nela Decroly continuou o trabalho que iniciara, em 1901, no Instituto de Ensino Especial para Retardados e Anormais. Na experiência que teve com retardados, Decroly, levado pela formação médica que possuía, realizou acurada observação de crianças e percebeu a necessidade de individualizar o ensino e de ter presentes, na obra educacional, além da parte intelectual, aspectos físicos e de formação moral e profissional.

As características que Decroly julgou desejáveis em relação à escola e que ele apresentou no Congresso pela Educação Nova, realizado em 1921, em Calais, foram as seguintes:

1) A escola deve estar em ambiente que permita à criança assistir e observar fenômenos naturais e a atuação dos seres vivos. O aluno deve observar especialmente os esforços realizados pelos homens para se adaptarem às condições da existência.

2) Deve ter um número de alunos limitado, mas no qual se incluam crianças de ambos os sexos e com idades de 4 a 12 anos, nas escolas situadas nos grandes centros urbanos, e de 4 a 15 anos nos núcleos menores.

3) A sala de aula deve ser equipada de modo a não funcionar como um auditório, mas como laboratório ou "atelier" de trabalho.

4) Os professores precisam ser ativos, inteligentes, imaginativos, voltados para a contínua observação de crianças, animais e plantas e preparados para realizarem essas observações de modo eficaz. Devem amar as crianças e ter interesse por se aperfeiçoarem em Psicologia e em Ciências.

(1) Este capítulo se baseou especialmente nas publicações Congrès Decroly, Université Libre de Bruxelles, 1945, e Amélie Hamade La méthode Decroly - Delachaux et Niesté Neuchâtel et Paris, 4<sup>ème</sup> ed. 1946. Hamade foi discípula de Decroly.

(2) Por que situada na rue de l'Ermitage, em Bruxelas.

5) O ensino da linguagem e o do cálculo devem ser realizados de preferência de manhã, na primeira hora de aula, pelo menos três a quatro vezes por semana (1)

6) As demais horas da manhã devem ser consagradas a observações (Ciências), a comparações, associações (Geografia e História), ao desenho, às realizações concretas (trabalhos "manuais"), ao canto e aos exercícios físicos.

7) Os exercícios de treino serão dados principalmente sob a forma de jogos.

8) O professor será guiado, na escolha das atividades, pelo interesse das crianças, pelos recursos que o ambiente põe à sua disposição e pela necessidade de dar a cada atividade a importância que tenha para a integração social do educando.

9) Devem ser realizadas excursões a usinas, museus de arte, estações ferroviárias, visitas a profissionais etc.

10) Convém esclarecer os pais a respeito dos métodos empregados na escola e, inclusive, levá-los a participar das atividades escolares, organizando-se, para isso, um comitê de pais em cada escola.

11) As crianças, tal como num "atelier" de trabalho, terão liberdade de mover-se para trocar idéias, desde que a turma não esteja em atividade que exija concentração e, portanto, silêncio.

12) Os alunos realizarão constantemente trabalhos pessoais e trabalhos coletivos: organização de coleções e bibliotecas, classificação de material, recuperação de objetos quebrados, construção de aquários e terrários, trabalhos espontâneos aprovados pelo professor, encargos relativos à vida da classe e da escola em geral.

Propôs Decroly uma completa modificação de programas e métodos de ensino.

Partiu ôle da análise da situação existente, caracterizada por falta de entrosamento entre as matérias curriculares e, ainda, por programas

- que não levavam em conta os interesses das crianças

---

(1) O mesmo grupo de crianças frequenta a escola de manhã e à tarde.

- excessivamente longos, ultrapassando a capacidade de assimilar da criança

- com dominância de assuntos de ordem intelectual, ensinados por meio de preleções, e sem oferecerem oportunidades para a atividade infantil.

Acreditava Decroly que, cabendo à escola preparar o educando para a vida social, é preciso que a criança adquira conhecimentos relativos à própria personalidade e às necessidades e aspirações pessoais. Deve, ainda, conhecer as condições do meio material e humano em que vive, do qual depende e sobre o qual deve agir, para que possam ser atendidas aquelas necessidades, aspirações e ideais.

Será preciso, pois, que a criança estude o ser vivo em geral, o homem em particular e os outros aspectos da natureza, compreendida aí também a sociedade.

Preparou então Decroly um programa baseado na análise das necessidades humanas fundamentais de nutrir-se, lutar contra as intempéries, defender-se contra os perigos, agir, trabalhar solidariamente, recrear-se, educar-se. Por exemplo: a necessidade de alimentar-se conduz ao estudo dos problemas de higiene; a necessidade de trabalhar leva ao estudo de melhores condições de iluminação; a necessidade de segurança e defesa conduz ao estudo da habitação etc.

Cada tema é estudado partindo das necessidades humanas e verificando-se as maneiras de atendê-las tirando partido das condições do meio. Decroly emprestou particular importância ao estudo das dificuldades que o homem depara e dos meios de vencê-las. Nessa análise procurou sempre conduzir o educando a buscar não apenas seu próprio bem, mas o interesse geral.

Na vida comum, segundo Decroly, os conhecimentos são adquiridos de várias maneiras:

- diretamente por meio de observações, de experiências imediatas;
- indiretamente utilizando lembranças, isto é, experiências passadas;
- pelo exame de documentos relativos a fatos atuais não acessíveis diretamente e de documentos relativos ao passado (1)

(1) Por exemplo, a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, a respeito do descobrimento do Brasil.

A aprendizagem que a criança realiza na escola deve ocorrer nas mesmas condições da que ela efetua na vida comum, isto é, utilizando a observação, para as aquisições diretas e a associação, para as demais.

A esses dois tipos acrescentam-se as atividades de expressão; (1)

Na base de todo esse processo deve ser considerado sempre o interesse da criança.

. O aluno colherá dados em observações, realizadas em Ciências, Matemática etc.

. elaborará esses dados, por associação de idéias: como ocorre em outros lugares? como se deu em outros tempos? (Geografia e História)

. dará expressão a esse trabalho por meio de recursos como trabalhos manuais, desenho, debates, composições, dramatizações.

Procurou Decroly verificar em que idades seriam mais adequados os estudos dos assuntos que reputa de maior interesse. Sugeriu, por exemplo, que o programa do 1º ano escolar tratasse do problema da alimentação e o da 4ª série, do trabalho, desenvolvendo-se em torno desses assuntos Centros de Interesse.

Um Centro de Interesse, como o nome indica, gira em torno de um assunto de interesse das crianças e é uma atividade globalizada, dando oportunidade ao estudo das diversas matérias e a varias dos tipos de atividades. Um Centro de Interesse poderá desenvolver-se, por exemplo, em torno dos meios de transporte.

Vejamos como foi desenvolvido um Centro de Interesse, no 4º ano da Ermitage. O assunto era a necessidade do trabalho.

Estudos e atividades realizados:

Recapitulação do ensinado em anos anteriores: necessidade de comer e beber, de manter-se limpo, de ter roupas e abrigo, de utilizar o fogo.

Necessidade de cultivar o solo, de criar animais. Domesticação de animais. Transformação de produtos de origem vegetal.

(1) Assim, a criança pode, por exemplo, observar um animal; fazer uma experiência para verificar se o solo arenoso absorve mais ou menos umidade que o argiloso; estudar animais e solos de outros locais (associação no espaço); costumes de outros tempos (associação no tempo); fazer uma redação sobre o que pensa de um filme a que assistiu (expressão).



### Fabricação de instrumentos e máquinas.

Papel que os órgãos humanos de movimento e apreensão desempenham nas atividades de trabalho. Utilização de partes do corpo no trabalho.

Necessidade de meios de transporte e de comunicação. Construção de estradas, rios e canais.

Necessidade de fabricar tecidos, roupas e artigos de "toilette", de construir casas, de extrair ou produzir materiais de construção, de fabricar móveis, de se proteger contra as moléstias, de dispor de combustíveis.

O estudo dos diferentes movimentos do homem no trabalho e dos movimentos executados pelos animais foi realizado com auxílio da observação.

Partindo do estudo dos animais do meio próximo, passou-se - por associação no espaço - ao estudo de animais de outros países e da ajuda que dão ao homem. Os animais dos tempos primitivos também foram estudados, o que decorreu de associação no tempo. Observou-se, ainda, o trabalho dos homens em favor dos animais (construção de abrigos, alimentação) e com relação aos vegetais; o trabalho da família em benefício da criança e o que esta pode fazer para ajudar a família (observação); a família em outros países (associação no espaço) e noutros tempos (associação no tempo); o trabalho da escola beneficiando a criança e o auxílio desta à escola; os trabalhos sociais que atendem às necessidades humanas.

Centros de Interesse mais restritos podem ocorrer - por exemplo, no início da primavera, quando as crianças têm sua atenção despertada pelas flores. Fazem-se, então:

1 - Observações: as flores da estação, evolução da planta antes e depois do aparecimento das flores, formas de fecundação.

2 - Associações: como obter flores? onde se vendem?

Época em que florescem diversas plantas.

Flores de outros climas.

3 - Atividades de expressão:

a) Linguagem - Dramatizações, após leituras com oportunidade de desenvolvimento do vocabulário: odor, inodoro, perfume etc.

Redações livres ou sobre observações realizadas.

b) Arte - Desenho de flores, jardins, árvores floridas.

Esse Centro de Interêsse oferece, ainda, oportunidade para trabalhos de jardinagem. Favorece a formação de atitudes, como a de proteção às plantas, por exemplo.

O método Decroly apresenta, pois, recursos destinados a evitar as aulas isoladas e a passividade do aluno. Procura assegurar a participação da criança e o relacionamento das atividades em torno de um assunto de interêsse infantil (1)

Tais características o tornam muito superior aos procedimentos da escola tradicional, preocupada quase exclusivamente com a aquisição de conhecimentos por meio de aulas as mais das vezes sem relação entre si e desligadas dos interêsses infantis. Os Centros de Interêsse oferecem oportunidades para aproveitamento da curiosidade infantil e para o desenvolvimento do interêsse por conhecer. Apresentam, ainda, boas condições de fixação da aprendizagem, graças ao alargamento das experiências infantis, conseguido por meio das atividades de observação, associação e expressão.

A nosso ver, porém, não constitui o método Decroly o que mais favorece o desenvolvimento do hábito de agir reflexivamente, (2) que nos parece essencial para a vida.

---

(1) Os Centros de Interêsses se aplicam também à Escola Média. Ao lado da Escola Primária e do Jardim de Infância, Decroly criou uma escola secundária, cujos trabalhos se desenvolvem nos moldes por êle imaginados.

(2) Agir reflexivamente envolve planejar, executar o plano e criticar o obtido em função dos meios empregados.

PROMOÇÕES NA ESCOLA GUATEMALA 1º CENTRO EXPERIMENTAL  
DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E  
CULTURA DA GUANABARA EM COLABORAÇÃO COM O INEP

Anos	Séries	Critério da SEC. da GB.	Critério do INEP	Diferença	Aprovação no Est. da GB
1955	1ª	54%	71%	17%	47%
	2ª	55%	85%	30%	72%
	3ª	82%	87%	5%	75%
	4ª	56%	70%	14%	73%
	5ª	100%	100%	-	74%
	Total	69%	83%	14%	68%
1956	1ª	53%	91%	38%	55%
	2ª	89%	100%	11%	71%
	3ª	66%	91%	25%	70%
	4ª	96%	93%	-	71%
	5ª	100%	100%	-	75%
	Total	81%	96%	15%	68%
1957	1ª	Não houve provas em virtude da epidemia de gripe asiática	73%	-	61%
	2ª	A promoção foi feita pelo critério do prof.	100%	-	83%
	3ª		99%	-	81%
	4ª		100%	-	78%
	5ª		96%	-	88%
	Total		94%	-	79%
1958	1ª	82%	86%	4%	62%
	2ª	53%	160%	107%	83%
	3ª	62%	98%	36%	80%
	4ª	89%	89%	-	75%
	5ª	100%	100%	-	88%
	Total	77%	95%	18%	78%

Anos	Séries	Critério do SEC. da GB.	Critério do INEP	Diferença	Aprovação no Est. da GB	
1959 <sup>(1)</sup>	1ª	O Estado da Guanabara passa a adotar como critério de promoção até a 3ª série o conceito do professor.	76%	-	57%	
	2ª		99%	-	75%	
	3ª		89%	-	69%	
	4ª		78%	79%	-	78%
	5ª		100%	100%	-	90%
	Total		89%	89%	-	74%
	1960		1ª	75%	75%	-
2ª		97%	97%	-	74%	
3ª		89%	89%	-	74%	
4ª		88%	88%	-	92%	
5ª		100%	100%	-	94%	
Total		90%	90%	-	79%	
1961	1ª	86%	86%	-	57%	
	2ª	88%	88%	-	75%	
	3ª	92%	92%	-	77%	
	4ª	87%	87%	-	Promoção progressiva	
	5ª	93%	93%	-	Promoção progressiva	
	Total	89%	89%	-		
1962	1ª	80%	80%	-		
	2ª	100%	100%	-		
	3ª	100%	100%	-		
	4ª	100%	100%	-		
	5ª	100%	100%	-		
	Total	96%	96%	-		

(1) De 1959 a 1961 a Guanabara passa a adotar para promoção da 1ª à 2ª série como critério de promoção o conceito do professor baseado na capacidade da criança, em seu desenvolvimento social, na frequência e nos trabalhos e provas realizados durante o ano.

A partir de 1962 a promoção passou a ser feita pelo conceito do professor e pela nota da 2ª prova semestral organizada pelo INEP prevalecendo a opinião do professor. No mesmo ano, a 1ª série foi dividida em dois níveis.

Anos	Séries	Critério da S.C. da GB.	Critério do INEP
1963	1ª	79%	79%
	2ª	95%	95%
	3ª	92%	92%
	4ª	100%	100%
	5ª	100%	100%
	Total	93%	93%
1964	1ª	91%	91%
	2ª	93%	93%
	3ª	94%	94%
	4ª	95%	95%
	5ª	93%	93%
	Total	93%	93%
1965	1ª	97%	97%
	2ª	92%	92%
	3ª	89%	89%
	4ª	86%	86%
	5ª	86%	86%
	Total	90%	90%
1966	1ª	94%	94%
	2ª	84%	84%
	3ª	84%	84%
	4ª	83%	83%
	5ª	92%	92%
	Total	87%	87%
1967	1ª	98%	98%
	2ª	90%	90%
	3ª	80%	80%
	4ª	92%	92%
	5ª	89%	89%
	Total	90%	90%

PROMOÇÃO NA ESCOLA GULTEMLLA

Ano	Critério da GB	Critério do INEP	Condições
1955	54%	71%	Bons professores Orientadores Método eclético
1956	53%	91%	
1957	-	73%	Bons professores Método eclético usando material de leitura partindo dos proje- tos em desenvolvimento na turma.
1958	82%	86%	
1959	76%	76%	
1960	75%	75%	
1961	86%	86%	
1962	80%	80%	
1963	79%	79%	Bons professores para o método eclético.
1964	91%	91%	
1965	97%	97%	Professores bons e comuns para o método misto.
1966	94%	94%	
1967	98%	98%	

Ano	Método misto	Método eclético	Total
1963	84% (1)	78%	79%
1964	97% (1)	86%	91%
1965	100%	93%	97%
1966	94%	-	94%
1967	98%	-	98%

(1) 2 Turmas submetidas ao método misto.

LINGUAGEM

Leitura silenciosa							
Notas	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	Total	%
100	18	14	25	15		72	46,1
95-99							
90-94	7	8	7	9		31	20,0
85-89	7	2	1	1	3	14	9,0
80-84		2	1	1	17	21	13,5
75-79		3		1	6	10	6,4
70-74							
65-69				1	1	2	1,3
60-64		1				1	0,6
55-59	1	1				2	1,3
50-54							
45-49							
40-44							
35-39							
30-34							
25-29							
20-24							
15-19							
10-14							
5-9							
0-4							
Proposta "não"	1			2		3	1,9
TOTAL	34	31	34	30	27	156	

Ortografia							
Notas	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	Total	%
100	11	8	22	5	6	52	33,3
95-99	6	5	10	8	15	44	28,2
90-94	6	3	2	4	3	18	11,6
85-89	3	5		1	1	10	6,4
80-84	6	3		3		12	7,7
75-79		1		1		2	1,3
70-74		3		2	2	7	4,5
65-69				1		1	0,6
60-64		1				1	0,6
55-59							
50-54		2				2	1,3
45-49				2		2	1,3
40-44				1		1	0,6
35-39							
30-34							
25-29							
20-24							
15-19							
10-14							
5-9							
0-4	1					1	0,6
Proposta "não"	1			2		3	1,9
Total	34	31	34	30	27	156	

## LINGUAGEM

REDAÇÃO							
Notas	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	Total	%
100	4	7	15	13	11	50	32,0
95-99			2			2	1,3
90-94	9	3	7	1	6	26	17,0
85-89	15	5	3	3	3	29	18,6
80-84	2		4		1	7	4,5
75-79	1	1	1	2	2	7	4,5
70-74	1	4	2	5	1	13	8,3
65-69							
60-64		2			2	4	2,6
55-59		1			1	2	1,3
50-54		1				1	0,6
45-49							
40-44		1		1		2	1,3
35-39				1		1	0,6
30-34							
25-29		1		2		3	1,9
20-24		2				2	1,3
15-19							
10-14	1	1				2	1,3
5-9							
0-4		2				2	1,3
Proposta "não"	1			2		3	1,9
TOTAL	34	31	34	30	27	156	

## RESUMO

Leitura silenciosa: 46% obtiveram 100  
87% acima de 80  
93% acima de 75

Ortografia: 33% obtiveram 100  
73% acima de 90  
87% acima de 80  
93% acima de 70

Redação: 32% obtiveram 100  
73% acima de 80  
86% acima de 70

Resumo final

Obtiveram notas acima de 80

- em leitura - 87%
- em ortografia - 87%
- em redação - 73%
- em cálculos - 93%
- em problemas - 83%.