

6

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Certas Palavras**. Disponível em: <http://www.astomentas.com/PT/poema/10924/Certas%20palavras>.

Acesso em: 25 mar. 2013.

ALVES, Denysard O; SAYAD João. O Plano Estratégico de Desenvolvimento – 1968-1970. In: LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Os Planos de Desenvolvimento e a Educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. Campinas: Unicamp, 2006 (tese de doutorado).

BENEVIDES, M. V. O Governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento. In: GOMES, A. de C. (org.) **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 22 set 2012

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Revista Documenta**. Brasília, nº20, 1963.

BRASIL. Decreto nº63.258, de 19 de setembro de 1968. **Dispõe sobre o projeto especial prioritário do Programa Estratégico para o Desenvolvimento, denominado “Operação-Escola”**, Setembro de 1968.

BRASIL. Decreto nº 66.600, de 20 de Maio de 1970. **Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial**, 1970.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **PROGRAMA ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO (1968 – 1970)**. Área Estratégica IX – Infra-estrutura social. Vol. I – Educação e Recursos Humanos, Fevereiro de 1969a.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **PROGRAMA ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO (1968 – 1970)**. Área Estratégica IX – Infra-estrutura social. Vol. II – Educação e Recursos Humanos, Fevereiro de 1969b.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2001.

BRANDÃO, Zaia. A Identidade do Campo Educacional: anotações com base na Ciência e Arte de Educar de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, A. W; BRANDÃO, Z. (orgs.) **Uma Tradição Esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: RAVIL, 1997. (Coleção escola de Professores).

CARDOSO, Mirian. Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARNOY, Martin. **A Mundialização e a Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília: UNESCO, 2002.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 1991.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO / CPDOC / FGV. **Verbetes Costa e Silva.**

Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/4997_4.asp>

Acesso em: 17 set. 2008

DIAS, José Augusto. Verbetes Carlos Corrêa Mascaro. In: **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais.** 2^a ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ/MEC-INEP-Comped, 2002.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAGNANI, Eduardo. **Política Social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade.** São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2005 (tese de doutorado)

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Implicações dos Acordos MEC-USAID na Educação Superior Brasileira.** In: Série Estudos e Projetos 001. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. Rio de Janeiro, Maio de 1992.

FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950-1970.** São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2006 (tese de doutorado).

_____. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, vol. 89, nº 221, jan-abr, 2008.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 28, nº 76, set-dez, 2008.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, nº 21, Jun, 2000.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. **Operação-Escola (Projeto Especial Prioritário do Programa Estratégico de Desenvolvimento – 1968-1970): análise interpretativa**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979 (dissertação de mestrado).

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Tudo de novo no Front: O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena (orgs.) **Trajetórias da Universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC-FGV**. Brasília: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC, 2002.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

INEP. Operação-Escola: Subsídios para Reformulação do Ensino Primário Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 50, nº112, out-dez, 1968.

LE GOFF, Jacques. "Documento/ Monumento". In: ROMANO, R. (Dir.). **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. (vol.1).

LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva M. Bispo dos; GOUVÊA, Fernando. Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira a frete do INEP/CBPE (1952-1964) In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.) **Por uma política de formação do magistério nacional: O INEP/MEC dos anos de 1950/1960**. Brasília: INEP, 2008.

LEOPOLDI, M. A. Crescendo em meio a incerteza: a política econômica do governo JK (1956-60). In: GOMES, A. de C. (org.) **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

LIMA, Cecília Neves. **A Formação de Professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério**

(DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008 (dissertação de mestrado).

_____. A experiência didático pedagógica dos cursos de prática de ensino do INEP nos anos de 1968 e 1969. **Anais do II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACARINI, José Pedro. A Política Econômica do Governo Costa e Silva: 1967-1969. **Revista Economia Contemporânea.** Rio de Janeiro, vol.10, nº03, set-dez, 2006.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol.27, nº94, jan-abr, 2006.

_____. Análise de Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos.** Itajaí, vol. 09, nº 01, jan-abr, 2009.

MASCARO, Carlos Corrêa. Diretrizes para a ação do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, vol. 46, nº 103, jul-set, 1966.

_____. Extensão da Escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, vol. 47, nº106, abr-jun, 1967.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O Planejamento Educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

_____. Fenomenologia do Processo Educativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, vol. 60, nº 134, abr – jun, 1974.

MENDONÇA, Ana. Waleska et ali. Pragmatismo e Desenvolvimentismo no Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: vol. 11, n. 31. jan./abr. 2006.

_____. Pragmatism and Development in Brazilian Educational Thought in the 1950s/1960. **Revista Studies in Philosophy and Education,** vol. 24, 2007.

OLIVEIRA, Marly Job. **A Política Geral do Regime Militar para a Construção de suas Políticas Econômicas (1964-1985)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007 (tese de doutorado).

PASQUALE, Carlos. Da Educação Depende o Resgate das Condições Sociais Injustas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 41, nº 94, abr – jun, 1964.

PERELMAN, Chain. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PINHEIRO, Lúcia Marques; SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. **RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO ESPECIAL DA OPERAÇÃO-ESCOLA (Criado pelo Decreto nº 63.258 de 19/09/68)**, 1968.

PSACHAROPOULOS, George. A planificação da educação antigamente e agora. **Revista Perspectivas**. Lisboa, vol. 08, nº, 02, 1978. Disponível em: <http://www.unesdoc.org/images/0002/000289/028932poro.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2013.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

REMOND, René. Do político. In: REMOND, René (org). **Por uma História Política**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO. Para a reforma de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 56, nº 136, jul/set, 1971.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Pablo Silva M. Bispo dos. **O público, o privado e o ensino fluminense: o caso do Centro Educacional de Niterói (1954-1970)**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 13 dez 2012.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **História do Brasil Contemporâneo: de 1930 até nossos dias**. São Paulo: Ática, 1993.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1976.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

XAVIER, LibâniaNacif. **O Brasil como Laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1950-1960)**. Bragança Paulista: CDAPH/EDUSF, 2000.

Anexos

Anexo 1:

Referências - Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro (ABE)

DAM – CBPE- INEP-MEC. Linguagem – Parte 1, 1968a.

_____. Linguagem – Parte 2, 1968b.

_____. Matemática, 1968c.

_____. Programa Estratégico – Área da Educação. Sugestões Para uma Reforma do Ensino Primário Brasileiro, 1968d.

_____. Questionário de caracterização da turma. Dados relativos ao professor, 1968e.

_____. Testes de Diagnóstico – 1968. Instruções para Aplicação da Leitura Oral, 1968f.

_____. Testes de Diagnóstico – 1968. Instruções Gerais para Aplicação, 1968g.

MEC – INEP – CBPE. Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais. Melhoria da Produtividade do Ensino Fundamental, 1975.

MEC – INEP – CBPE – DAM. Operação – Produtividade. Melhoria dos critérios de Promoção, s/d.

MEC. Operação-Escola, s/d [fragmento].

INEP. Serviço de Assistência Técnica. Equipe do Ensino Primário e Médio e Equipe de Aperfeiçoamento de Pessoal. Operação-Escola, s/d.

Operação-Escola, s/d [fragmento].

PINHEIRO, Lúcia Marques. Uma Tarefa Complexa: a Reformulação de Currículos e Programas para a Educação de 1º Grau, 1972.

Coleção Memória Técnica (IPEA)

IPEA. Deflagração da “Operação-Escola”, s/d.

_____. Documento Suplementar ao “Programa Estratégico” Área de Educação. “Operação-Escola” Cumprimento da Obrigatoriedade Escolar nas Capitais dos Estados e Cidades de Maior Desenvolvimento Socioeconômico, 1968a.

_____. Documento Suplementar ao Plano Trienal de Educação e Mão de Obra, 1968b.

_____. Setor de Educação e Mão de Obra. “Operação-Escola”: cumprimento da obrigatoriedade escolar da população de 7 a 14 anos nas Capitais e Grandes Centros Urbanos, 1968c.

Anexo 2:**QUADRO ANALÍTICO DAS FONTES ESTUDADAS**

NÚMERO DE SÉRIE	CÓDIGO (*)	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DO DOCUMENTO	AUTOR (ES) DO DOCUMENTO	RESUMO/ DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO
001	R001	RELATÓRIO	RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO ESPECIAL DA OPERAÇÃO-ESCOLA (criado pelo decreto nº 63.258 de 19/09/68)	Lúcia Marques Pinheiro (Ministério da Educação e Cultura); Maria Terezinha Tourinho Saraiva (Ministério do Planejamento e Coordenação Geral)	Relatório final do GT criado para a preparação e execução das ações relativas a Operação-escola. Descreve detalhadamente a dinâmica de trabalho do GT, bem como incorpora as atas das reuniões e textos produzidos que foram utilizados nas atividades do GT.
001	R002	RELATÓRIO	MELHORIA DA PRODUTIVIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	MEC/INEP/CBPE	Relatório preliminar da Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a experiência realizada pelo INEP no Estado da Guanabara no ano de 1973, sobre a melhoria dos índices de rendimento escolar.
002	I001	INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	TESTE DE DIAGNÓSTICOS – 1968 Instruções para aplicação da	DAM/ CBPE	Instruções para aplicação do teste de diagnóstico de leitura oral de 1968 relativas ao comportamento do

			leitura oral		professor-aplicador dos testes, organização da sala de aplicação, organização dos grupos de alunos (nos dias de aplicação dos testes) e julgamento dos acertos e erros.
002	I002	INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	TESTES DE DIAGNÓSTICOS – 1968 INSTRUÇÕES GERAIS PARA APLICAÇÃO	DAM/ CBPE	Observações gerais e especiais para a aplicação de teste de diagnóstico de 1968, em que o professor era orientado como proceder na aplicação dos testes de diagnóstico. Parte I – prova escrita e Parte II – leitura oral.
002	I003	INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	FOLHA DE REGISTRO DE LEITURA ORAL – 2ª SÉRIE	SEM AUTOR	Folha para registro de leitura oral da 2ª série, contendo as sentenças a serem lidas pelos alunos, o nome do aluno, o estado de origem e as perguntas a serem feitas aos alunos, bem como os campos “certo” e “errado” a serem marcados pelo avaliador.
002	I004	INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	TESTES – DIAGNÓSTICO MODELO DA LISTA DE RESULTADOS	INEP/ DAM – CBPE - MEC	Tabela de contabilização dos dados coletados através dos testes de diagnóstico. Além disso, segue fórmula para contabilização dos resultados dos testes de linguagem escrita e

					linguagem oral. Ao fim do documento segue a relação dos materiais que devem ser anexados ao quadro para serem enviados pelo diretor da escola ao diretor do ensino primário do estado.
002	I005	INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	INSTRUÇÕES PARA JULGAMENTO	INEP/ DAM – CBPE - MEC	Tabela com instruções para o julgamento dos testes de diagnóstico (linguagem e matemática), com o uso de pontuação máxima para cada item de avaliação.
003	P001	PROVA	SEM TÍTULO	DAM/ CBPE	Prova de linguagem e de matemática, subdividida em Parte I – Leitura silenciosa (linguagem) e Matemática (cálculos) e Parte II – Leitura silenciosa (linguagem), ortografia e Matemática (problemas)
003	P002	PROVA	SEM TÍTULO	Sem autor	Tiras destacáveis para a leitura oral feita pelos alunos, contendo três sentenças (frases) simples que permitem compreender quem é a personagem das sentenças.

004	C001	CARTA DE APRESENTAÇÃO	OPERAÇÃO-ESCOLA	DAM/ CBPE	Carta assinada por Carlos Mascaro (então diretor do INEP) em que Mascaro apresenta o projeto de forma sucinta e indica os documentos a serem enviados aos Diretores de Educação dos Estados e professores.
005	LD001	LEVANTAMENTO DE DADOS	QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA. DADOS RELATIVOS AO PROFESSOR	DAM/ CBPE	Questionário destinado aos professores em que são colhidos dados sobre a turma e sobre o professor. Composto por questões objetivas (múltipla escolha) e discursivas, o professor relata sua experiência profissional, sua prática pedagógica, os resultados da turma nos testes de diagnóstico, dados sócio-econômicos de alunos, pais e do professor, metodologia de trabalho, etc.
005	LD002	LEVANTAMENTO DE DADOS	OPERAÇÃO-ESCOLA: PROGRAMA ESTRATÉGICO – ÁREA DE EDUCAÇÃO Sugestões para uma Reforma do Ensino Primário Brasileiro	DAM-CBPE-INEP-MEC	Apresenta sugestões para a melhoria do ensino primário brasileiro a partir da situação atual dos sistemas de ensino primário. Assim, o documento propõe (em seu último item) sugestões tendo em vista uma reformulação do ensino primário.

005	LD003	LEVANTAMENTO DE DADOS	A OPERAÇÃO-ESCOLA E A MELHORIA DO ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO	INEP-CBPE-DAM	O documento apresenta de forma breve a OP frente a situação do ensino primário brasileiro e apresenta sugestões quantitativas para a expansão dos mesmos sistemas.
005	LD004	LEVANTAMENTO DE DADOS	“OPERAÇÃO-ESCOLA”: Cumprimento da Obrigatoriedade Escolar da População de 7 a 14 Anos nas Capitais e Grandes Centros Urbanos estaduais	Setor de educação e Mão de Obra - IPEA (Ministério do Planejamento)	O documento apresenta os estudos feitos pelo IPEA que serviram de base para o Plano Trienal da Educação do Governo Costa e Silva. O referido documento tomou por base os levantamentos de dados obtidos nas SEECs (Secretaria Estadual de Educação e Cultura) para o ano de 1966.
006	LL01	LEIS E DECRETOS	DECRETO Nº 63.258 DE 19 DE SETEMBRO DE 1968. Dispõe sobre o projeto especial prioritário do Programa Estratégico para o Desenvolvimento, denominado "Operação-Escola".	BRASIL (Presidente Arthur Costa e Silva)	
006	LL002	LEIS E DECRETOS	DECRETO Nº 60.610, DE 24 DE ABRIL DE 1967.	BRASIL (Presidente Arthur Costa e	Institucionaliza a criação do grupo de trabalho responsável pelo estudo e

			Dispõe sobre a elaboração de documentos básicos para fixação dos Planos Nacionais de Educação e Cultura	Silva)	elaboração de sugestões de documentos básicos do Plano Nacional de Educação e Cultura, bem como discrimina as instituições que farão parte do GT.
007	SE001	SINOPSE ESTATÍSTICA	OPERAÇÃO-ESCOLA	Ministério da Educação e Cultura	Documento que sintetiza a comparação entre os indicadores quantitativos das escolas, dos Estados e do INEP
008	FX001	FLUXOGRAMA	OPERAÇÃO-ESCOLA	s/a	Fluxograma que apresenta a estrutura organizativa do projeto da OP, bem como define as atribuições e funções da cada instância da administração federativa (União, Estados e Municípios)
009	MF001	MATERIAL FORMATIVO	OPERAÇÃO-ESCOLA / OPERAÇÃO-PRODUTIVIDADE	s/a	Documento que apresenta a meta geral da OP e da Operação-Produtividade, a partir da utilização do conceito de produtividade, destaque as causas dessa baixa produtividade nos sistemas de ensino e as soluções propostas e providências tomadas para a solução do problema apontado.

009	MF002	MATERIAL FORMATIVO	OPERAÇÃO- PRODUTIVIDAD E: melhoria dos critérios de promoção	MEC-CBPE- DAM	O documento apresenta o que seria a operação- produtividade, ou seja, um programa específico de melhoria dos critérios de promoção da escola a partir do diagnóstico do problema, de uma solução apresentada para isso e das vantagens dessa solução proposta.
010	TM001	TRABALHO MONOGRÁFIC O	UMA TAREFA COMPLEXA: A reformulação de currículos e programas para a educação de 1º grau	Lúcia Marques Pinheiro	Trabalho monográfico de autoria de Lúcia Marques Pinheiro em que são apontados aspectos teóricos sobre o entendimento de currículos e programas de ensino, além de apresentar e discutir as principais mudanças na reformulação dos currículos e programas brasileiros.
011	DS001	DOCUMENTO SUPLEMENTA R	DOCUMENTO SUPLEMENTAR AO “PROGRAMA ESTRATÉGICO” – ÁREA DE EDUCAÇÃO “OPERAÇÃO- ESCOLA”: cumprimento da obrigatoriedade escolar nas	IPEA	

			capitais dos estados e cidades de maior desenvolvimento socioeconômico		
011	DS002	DOCUMENTO SUPLEMENTAR	DEFLAGRAÇÃO DA “OPERAÇÃO-ESCOLA”	Setor de Educação e Mão de Obra – IPEA	Documento que sintetiza as ações que seriam empreendidas para ocorrer a deflagração do projeto nos anos de 1968 e 1969.
011	DS003	DOCUMENTO SUPLEMENTAR	DOCUMENTO SUPLEMENTAR AO PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO E MÃO DE OBRA Atendimento da Obrigatoriedade Escolar nas Capitais dos Estados e Cidades de Maior Desenvolvimento Socioeconômico	IPEA	Documento que apresenta as principais estratégias da instituição para o atendimento da obrigatoriedade escolar, apontando as principais necessidades a serem combatidas para que essa obrigatoriedade fosse cumprida.

(*) Os códigos descritos foram criados especialmente para essa pesquisa, por dois motivos: a) pois os documentos do arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro não está organizado, foi preciso categorizá-los; b) os documentos pertencentes ao IPEA já possuíam códigos, mas para efeitos de padronização optamos por recategorizá-los.

**TABELA 01 – TIPOS DE FONTE:FREQUÊNCIA ABSOLUTA E
FREQUÊNCIA RELATIVA**

TIPO DE FONTE	Frequência Absoluta (F.A.)	Frequência Relativa (%)
1 – RELATÓRIO	2	8,3
2 – INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO	5	20,33
3 – PROVA	2	8,33
4 - CARTA DE APRESENTAÇÃO	1	4,16
5 – LEVANTAMENTO DE DADOS	4	16,6
6 – LEIS E DECRETOS	2	8,33
7 – SINOPSE ESTATÍSTICA	1	4,16
8 – FLUXOGRAMA	1	4,16
9 – MATERIAL FORMATIVO	2	8,33
10 – TRABALHO MONOGRÁFICO	1	4,16
11 – DOCUMENTO SUPLEMENTAR	3	12,50
TOTAL	24	100,00

**TABELA 2 – FONTES POR AUTOR(*): FREQUÊNCIA ABSOLUTA E
FREQUÊNCIA RELATIVA**

AUTOR/INSTITUIÇÃO	Frequência Absoluta (F.A.)	Frequência Relativa (%)
1 – MEC	3	12,50
2 – DAM	6	24,99
3 – IPEA	4	16,6
4 – INEP	3	12,50
5 – BRASIL	2	8,33
6 – LUCIA MARQUES PINHEIRO	1	4,16
7 – LUCIA MARQUES PINHEIRO / MARIA TEREZINHA TOURINHO SARAIVA (GT)	1	4,16
8 – SEM AUTOR	4	16,6
TOTAL	24	100,00

(*) Nessa tabela, para fins de quantificação, optamos por considerar na identificação tanto o autor do documento quanto a sua instituição de origem, de modo que entendemos que a hierarquia das instâncias de poder na confecção do documento já estava dada na ordem de identificação.

Anexo 3:

Documentos do Arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro, depositados na Associação Brasileira de Educação (ABE) – RJ.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CBPE
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — MEC
TESTES DE DIAGNÓSTICO — 1968
INSTRUÇÕES GERAIS PARA APLICAÇÃO

OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

1 — Os presentes testes de diagnóstico destinam-se, como o seu nome o indica, a um levantamento das condições dos alunos de 1.º ano. Os dados conseguidos servirão de base para a proposição de medidas relativas a reforma de programas, melhor adequação dos exames, critérios de organização de turmas, número de alunos por turma, material didático necessário etc. Essas provas não serão utilizadas para promoção ou classificação dos alunos nem como critérios de julgamento do trabalho do professor, servindo apenas como instrumentos de uma pesquisa, que visa a fixar as questões em que as crianças encontram maior dificuldade, em que condições está sendo realizado o ensino no 1.º ano (três turnos, assistência alimentar insuficiente etc.) e como essas condições estão afetando os resultados. Conclui-se, pois, que é do máximo interesse que os resultados desses testes de diagnóstico reflitam as condições reais em que se encontram os alunos. Para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos serão mandadas as provas e as listas de resultados, não figurando nas mesmas os nomes dos professores das turmas. Espera-se a compreensão dos professores para o alcance do presente estudo e o INEP está certo de que os testes serão aplicados adequadamente. Se, por exemplo, a maioria das crianças de determinados tipos de turma pouco tiver aprendido, isto se traduzirá em resultados baixos, que serão analisados para a caracterização de causas e proposição de sugestões para a melhoria das condições de assistência à criança.

2 — Os testes compõem-se de três partes: duas escritas (Parte 1 e Parte 2) e uma oral. Devem ser aplicados no mínimo em três dias, a saber:

- no primeiro dia será feita a Parte 1;
- no segundo a Parte 2;
- no terceiro a Leitura Oral (de acordo com o tamanho da turma, a leitura poderá ser aplicada em mais de um dia).

3 — O professor deverá interessar as crianças na realização do trabalho, prevenindo-as, por exemplo, que nos dias e irão fazer uns exercícios muito bonitos. Pedirá que não falem à escola.

4 — Os testes serão apresentados não como provas, mas como trabalhos comuns de classe.

5 — O ambiente da sala de aula durante a realização das provas será o habitual: tranquilo, oferecendo segurança e satisfação às crianças.

6 — O professor terá o máximo cuidado em evitar que os alunos copiem os trabalhos uns dos outros ou deem respostas em voz alta.

7 — As ordens serão dadas com serenidade, sem que o professor se afaste das instruções de aplicação.

8 — Os alunos trabalharão sôzinhos. Se fizerem perguntas relativas às questões das provas, o professor deverá animá-los, dizendo que respondam como acharem melhor e que naturalmente irão acertar. Dirá, ainda, que procurem responder mas que, se não souberem fazê-lo, deixem a questão em branco, pois isto não terá importância. Mais tarde aprenderão o que ainda não sabem.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS PARA APLICAÇÃO

PARTE 1

1 — Estabelecidas condições favoráveis para a realização dos testes, o professor distribuirá as fórmulas, pedindo aos alunos que só escrevam quando receberem ordem para isso. A seguir, chamará a atenção para o cabeçalho, cujo modelo já se deve encontrar no quadro-negro, pedindo às crianças que o preencham. Verificará, depois, se todos os alunos o fizeram devidamente, ajudando aqueles que ainda não o tenham completado ou preenchendo o cabeçalho dos que não souberem fazê-lo.

2 — A seguir, dirá aos alunos: — Vocês irão fazer Leitura Silenciosa. Vamos fazer o primeiro exercício juntos. (O modelo deve ser reproduzido no quadro-negro). Ai estão duas palavras e quatro desenhos. Vamos ler a primeira palavra e procurar o desenho que mostra o que a palavra diz. Vamos agora fazer uma linha que vá da palavra ao desenho. Agora vamos ler a segunda palavra e procurar o desenho que mostra o que ela diz. Cada um de vocês vai fazer uma linha que vá dessa palavra ao desenho. Podem fazer. O professor verificará se as crianças uniram corretamente a palavra ao desenho, pois assim terão mostrado que compreenderam como devem realizar o exercício. Dirá depois:

— Vocês agora vão trabalhar na questão n.º 1 (Mostrar). Vocês têm aí duas palavras e quatro desenhos. Leiam a primeira palavra e procurem o desenho que mostra o que a palavra diz. Façam o mesmo com a segunda palavra.

O professor procederá de modo idêntico nas questões de números 2, 3, 4, 5 e 6 (1ª página), que serão dadas uma a uma.

3 — Os alunos passarão em seguida para a página 2. O professor dirá:

— Vamos, agora, fazer o primeiro exercício juntos. (O modelo deve ser reproduzido no quadro-negro). Ai estão quatro palavras e um desenho. Vamos ler todas as palavras e procurar a que diz o que está no desenho. Vamos agora fazer uma cruz no quadrinho que está ao lado dessa palavra. O professor verificará se todos os alunos realizaram corretamente o modelo. Dirá depois:

— Vocês agora vão trabalhar na questão n.º 1. (Mostrar). Vocês têm aí um desenho e quatro palavras. Leiam todas as palavras até o fim, procurem aquela que diz o que vocês estão vendo no desenho e coloquem uma cruz no quadrinho ao lado dessa palavra.

O professor procederá de modo idêntico nas questões da Parte B de números 2, 3, 4 e 5, que serão dadas uma a uma.

4 — Os alunos passarão em seguida para a Parte C. O professor dirá:

— Vamos agora fazer um outro trabalho juntos. (O modelo deve ser reproduzido no quadro-negro). Ai estão uma expressão (ou umas palavras) e três desenhos. Vamos ler essa expressão (ou essas palavras) e procurar o desenho que mostra o que elas dizem. Agora vamos colocar uma cruz no quadrinho que está abaixo do desenho do que as palavras dizem. O professor verificará se todos os alunos realizaram certo o modelo e dirá:

— Vocês, agora, irão trabalhar na questão n.º 1. (Mostrar). Vocês têm aí uma expressão (ou umas palavrinhas) e três desenhos. Procurem o desenho que mostra o que as palavras dizem e coloquem uma cruz no quadrinho que está abaixo desse desenho. O professor procederá de modo idêntico nas questões da Parte C de números 2, 3, 4 e 5, que serão dadas uma a uma.

5 — Os alunos passarão em seguida para a página 3. O professor dirá:

— Vamos fazer outro exercício juntos. (O modelo deve ser reproduzido no quadro-negro). Ai estão três frases e um desenho. Vamos ler todas as frases e procurar a que diz o que está no desenho. Vamos agora fazer uma cruz no quadrinho que está ao lado dessa frase. O professor verificará se todos os alunos fizeram certo o modelo e dirá:

— Vocês, agora, irão trabalhar na questão n.º 1. (Mostrar). Vocês têm aí um desenho e três frases. Leiam todas as frases, procurem aquela que diz o que vocês estão vendo no desenho e ponham uma cruz no quadrinho que está ao lado da frase que diz o que está no desenho. O professor procederá de modo idêntico nas questões da Parte D de números 2, 3, 4 e 5, que serão dadas uma a uma.

6 — O professor recolherá as provas e dará um intervalo de 15 minutos.

7 — Terminada a pausa, os testes serão redistribuídos e abertos na página 4.

O professor dirá aos alunos:

— Vocês irão fazer agora um trabalho de Matemática. Vejam a questão A. (Mostrar). Ai estão umas continhas de somar. (Mostrar). Podem fazer essas continhas. Vocês vão trabalhar até aqui. (Mostrar).

8 — Terminado o trabalho o professor dirá:

— Vejam a questão B. (Mostrar). Ai estão umas continhas de subtrair (ou de diminuir). (Mostrar). Podem fazer essas continhas.

9 — Terminado o trabalho, o professor recolherá os testes.

PARTE 2

1 — Estabelecidas condições favoráveis para a realização dos testes, o professor distribuirá as fórmulas, pedindo aos alunos que só escrevam quando receberem ordem para isso. A seguir, chamará a atenção para o cabeçalho, cujo modelo já se deve encontrar no quadro-negro, pedindo às crianças que o preencham. Verificará, depois, se todos os alunos o fizeram devidamente, ajudando aqueles que não o tenham completado ou preenchendo o cabeçalho dos que não souberem fazê-lo.

2 — A seguir, dirá aos alunos: — Vocês irão fazer Leitura Silenciosa. Vamos fazer o primeiro exercício juntos. (O modelo deve ser reproduzido no quadro-negro). Ai estão uma pequena história e duas frases incompletas. Vamos ler a história. Agora vamos ler a primeira frase e todas as palavras que estão ao lado dela. Vamos ver qual a palavra que completa a frase de acordo com a história e colocar uma cruz no quadrinho que está ao lado dela. Vamos, agora, ler a segunda frase e todas as palavras que estão ao lado dela. Cada um de vocês vai colocar uma cruz no quadrinho que está ao lado da palavra que completa a frase. O professor verificará se as crianças assinalaram a resposta certa com uma cruz no quadrinho ao lado da mesma, pois assim terão mostrado que compreenderam como devem realizar o exercício. Dirá depois:

— Vocês agora vão fazer o mesmo na história n.º 1. (Mostrar). Leiam a história. Leiam a primeira frase e todas as palavras que estão ao lado dela. Marquem o que completa a frase colocando uma cruz no quadrinho que está ao lado da resposta certa. Façam o mesmo com a segunda frase.

O professor procederá de modo idêntico nas questões da Parte E de números 2, 3 e 4, que serão dadas uma a uma.

3 — Os alunos passarão em seguida para a página 3. O professor dirá: — Vocês agora irão fazer um ditado. Explicará que vai ditar uma palavra de cada vez e que deverão escrevê-la na linha que se encontra abaixo do desenho correspondente. Avisará que vai ditar duas vezes cada palavra, mas depois não repetirá palavra alguma.

Começará, então, a ditar clara e pausadamente:

— Na linha abaixo do desenho do boi, escrevam *boi*.

— Na linha abaixo do desenho do remo, escrevam *remo*.

Procederá da mesma forma com as demais palavras, ditando: *vela*, *copo*, *nota*, *jaula*, *fada*, *gaita*, *meia*, *pote*, *barco*, *limão*, *noiva*, *ferro*, *saia*, *escada*, *milho*, *grilo*, *leque*, *cenoura*.

4 — Terminado o ditado, o professor recolherá as provas e dará um intervalo de 15 minutos.

5 — Acabada a pausa, os testes serão redistribuídos e abertos na página 4.

O professor dirá aos alunos:

— Vocês irão fazer agora um trabalho de Matemática. Vejam a letra *a*. (Mostrar e escrever a letra no quadro). Na linha que está ao lado da letra *a* vocês vão escrever o número 39. Olhem a letra *b*. (Mostrar e escrever a letra no quadro). Na linha que está ao lado da letra *b* vocês vão escrever o número 81.

Reparem na letra *c*. (Mostrar e escrever a letra no quadro). Na linha que está ao lado da letra *c* vocês vão escrever o número de laranjas que há em uma dúzia de laranjas.

Vejam a letra *d*. (Mostrar e escrever a letra no quadro). Na linha que está ao lado da letra *d* vocês vão escrever quantas dezenas há no número 20.

Olhem a letra *e*. (Mostrar e escrever a letra no quadro). Na linha ao lado da letra *e* vocês vão escrever o número que tem 1 dezena e cinco unidades.

6 — Vamos, agora, fazer outro trabalho de Matemática. Reparem na letra *a*. Vou ler para vocês o problema que aí está. Acompanhem a leitura silenciosamente. Depois, façam o cálculo e escrevam o resultado na linha do lado da palavra Resposta. (Mostrar).

O professor procederá de modo idêntico com os problemas *b*, *c*, *d*, *e*, que serão dados um a um.

7 — Terminado o trabalho, o professor recolherá os testes.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CBPE
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — MEC
TESTES DE DIAGNÓSTICOS — 1968
INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DA LEITURA ORAL

Textos para a leitura (cada aluno lê apenas um)	Perguntas a serem feitas
FÓLHA 1 <u>Filó é um pato.</u> <u>Ele nada na lagoa.</u> <u>Filó gosta muito de milho.</u>	1 — Quem é Filó? 2 — Onde é que Filó nada?
FÓLHA 2 <u>Mimi é um gato sabido.</u> <u>Ele apanha ratos.</u> <u>Mimi bebe leite.</u>	1 — Quem é Mimi? 2 — Que é que o Mimi bebe?
FÓLHA 3 <u>Dudu é um cavalo.</u> <u>Ele come fubá.</u> <u>O cavallinho corre muito.</u>	1 — Quem é Dudu? 2 — Que é que o Dudu come?
FÓLHA 4 <u>Lili é uma boneca.</u> <u>Ela fala mamãe.</u> <u>Lili tem dois vestidos.</u>	1 — Quem é Lili? 2 — Que é que a Lili fala.

1 — A aplicação da prova de leitura oral deve ser feita pelo professor da turma. No caso disso não ser possível, a prova deve ser dada por outro professor de 1º ano.

2 — Os alunos da turma não devem permanecer na sala de aula: serão chamados um a um para realizarem a leitura (1).

3 — O professor chamará a primeira criança que figura na lista de alunos da turma. Pedirá que se sente e em seguida dará à criança a folha para a leitura, dizendo: — "Aqui está uma historinha para você ler. Você gostará dela. Leia com atenção e em silêncio. Quando acabar você lerá em voz alta e eu lhe darei duas perguntas sobre a história".

O aplicador dará 3 minutos no máximo para a leitura silenciosa, findos os quais pedirá que a criança comece a ler em voz alta.

4 — Durante a leitura, o professor não intervirá quando o aluno tiver qualquer erro, limitando-se a anotar, numa lista destinada ao registro da leitura oral (2), o número de palavras lidas erradamente. No caso do aluno não conseguir ler alguma palavra (após um espaço razoável, digamos, de 15 segundos), o professor deverá pronunciá-la, marcando-a como erro.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CBPE
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — MEC — 1968

Escola

Cidade Estado

Turma

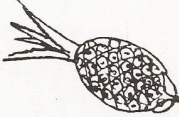
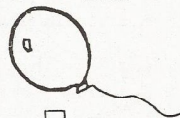
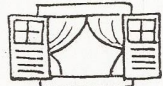
Nome do aluno

PARTE I

LINGUAGEM

I — Leitura Silenciosa

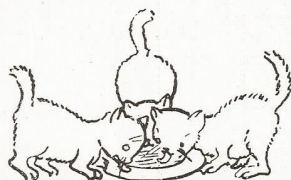
A. MODELO			
		uvas	
		bola	
			
sino		2 —	tijolo
pato			roda
			
			
3 —	moeda	4 —	pião
	fita		cobra
			
			
5 —	gaio	6 —	soldados
	vaca		chapéu.
			

B — Modelo  ☐ fato ☐ faca ☐ fala ☐ fava	 ☐ boné ☐ boneca ☐ botão ☐ boi	 ☐ café ☐ cama ☐ caneca ☐ cadeira
 ☐ gavião ☐ garrafa ☐ galho ☐ galo	 ☐ peteca ☐ pedaço ☐ penca ☐ pente	 ☐ salada ☐ sábado ☐ sapato ☐ salame
C — Modelo  ☐ Cacho de uvas  ☐  ☐		
 ☐ Bola de futebol  ☐  ☐		
 ☐ Janela aberta  ☐  ☐		
 ☐ Bebê deitado  ☐  ☐		
 ☐ Cesto com bananas  ☐  ☐		
 Rato correndo  		

D. MODELO



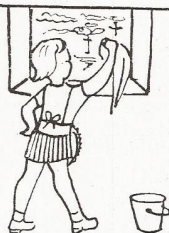
- ☐ Eva está de chapéu.
- ☐ Paulo está correndo.
- ☐ Eva dá a laranja a Paulo.



- ☐ Mimi está dormindo.
- ☐ Os gatinhos bebem leite.
- ☐ O rato come queijo.



- ☐ Fábio joga bola.
- ☐ O menino está lendo.
- ☐ João veste a blusa.



- ☐ A menina está sentada.
- ☐ José pula a fogueira.
- ☐ Diva limpa o quadro.



- ☐ A moça segura uma caixa.
- ☐ É dia de chuva.
- ☐ O sol brilha no céu azul.



- ☐ Helena passa a roupa.
- ☐ O pião caiu na água.
- ☐ Gilda pula corda.

MATEMÁTICA

I — CÁLCULOS**A — Some**

a) $2 + 2 =$	b) $1 + 7 =$	c) $4 + 5 =$
d) $6 + 0 =$	e) $3 + 4 =$	f) $6 + 5 =$
g) $1 + 4 =$	h) $4 + 2 =$	i) $5 + 3 =$
j) $0 + 7 =$	l) $3 + 9 =$	m) $5 + 1 + 3 =$
n) $7 + 1 + 2 =$	o) $\begin{array}{r} 11 \\ + 21 \\ \hline \end{array}$	p) $\begin{array}{r} 80 \\ + 20 \\ \hline \end{array}$

B — Subtraia

a) $5 - 4 =$	b) $6 - 1 =$	c) $8 - 8 =$
d) $9 - 5 =$	e) $7 - 4 =$	f) $9 - 7 =$
g) $10 - 4 =$	h) $8 - 1 =$	i) $4 - 2 =$
j) $7 - 5 =$	l) $4 - 3 =$	m) $9 - 2 =$
n) $12 - 6 =$	o) $\begin{array}{r} 86 \\ - 32 \\ \hline \end{array}$	p) $\begin{array}{r} 50 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$

2 — Geraldo e Célia estão fazendo uns bichinhos de pano. O elefante está pronto.

Agora, a menina está costurando o coelho.

As crianças já aprontaram

- ☐ o coelho.
- ☐ o elefante.
- ☐ a girafa.
- ☐ o pato.

Os bichinhos são feitos de

- ☐ madeira.
- ☐ papelão.
- ☐ massa.
- ☐ pano.

3 — José ganhou um caminhão, um navio e um avião. Ele gosta mais do navio.

O nome do menino é

- ☐ João.
- ☐ Pedro.
- ☐ José.
- ☐ Guido.

O brinquedo de que o menino gosta mais é o

- ☐ navio.
- ☐ caminhão.
- ☐ avião.
- ☐ carro.

4 — Carlos e Marli foram ao circo e viram o palhaço e muitos bichos.

A menina riu com as graças do palhaço.

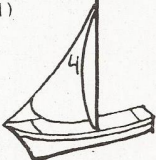
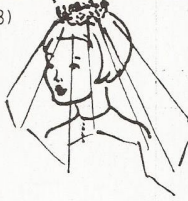
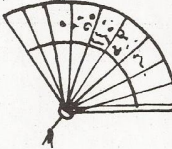
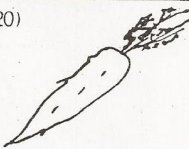
Os bichos estavam

- ☐ na floresta.
- ☐ no circo.
- ☐ no Jardim Zoológico.
- ☐ na rua.

Marli achou graça no

- ☐ tigre.
- ☐ leão.
- ☐ palhaço.
- ☐ macaco.

II — Ortografia

1) 	2) 	3) 	4) 
5) 	6) 	7) 	8) 
9) 	10) 	11) 	12) 
13) 	14) 	15) 	16) 
17) 	18) 	19) 	20) 

MATEMÁTICA

II — Responda:

a) _____	b) _____	c) _____	d) _____	e) _____
----------	----------	----------	----------	----------

III — Resolva:

a) Pedro fez anos e ganhou 6 bolas de gude do Joãozinho e 2 bolas de gude da Rute. Quantas bolas Pedro ganhou?

Resposta: _____

b) Valéria gosta muito de doces. A mamãe lhe deu 5 pirulitos e ela já chupou 3. Quantos pirulitos sobraram?

Resposta: _____

c) Lá em casa havia 6 patos. Nasceram mais 4 patinhos. Quantos patos temos agora?

Resposta: _____

d) O vendedor de bolas tinha 7 bolas coloridas. Vendeu 4. Com quantas bolas ficou?

Resposta: _____

e) Pedro tem 2 carrinhos, 3 bolas e 1 avião. Quantos brinquedos o Pedro tem?

Resposta: _____

FOLHA DE REGISTRO DE LEITURA ORAL - 2.a Série

FOLHA 1

O palhaço Reco-Reco é do circo.Ele toca flauta.Faz muitas imitações engraçadas.A roupa de Reco-Reco tem muitas cores.

Você já viu um palhaço?

Nome do aluno

ESTADO

Certo Errado

1 — Quem é Reco-Reco?

☐☐

2 — Que é que ele toca?

☐☐3 — Que é que ele faz
de engraçado?☐☐

FOLHA 2

O leão trabalha no circo.Ele é ensinado.Quem ensina ao leão é o domador.O leão atravessa uma roda de fogo
e não se queima.

Você já viu um leão no circo?

Nome do aluno

ESTADO

Certo Errado

1 — Onde é que o leão
trabalha?☐☐

2 — Que é um domador?

☐☐3 — Que é que o leão
faz?☐☐

FOLHA 3

Pedro e Glória vão ao cinema.O cinema está cheio de gente.Eles compram a entrada na bilhe-
teria.Depois esperam a hora de começar,
tomando sorvete.

Você gosta de sorvete?

Nome do aluno

ESTADO

Certo Errado

1 — Onde vão Pedro e
Glória?☐☐2 — Para que eles vão
à bilheteria?☐☐3 — Que é que eles fazem en-
quanto esperam?☐☐

FOLHA 4

O padrinho de José mora na roça.José gosta muito de ir à casa dele.Mas só vai nas férias para não se
atrasar nos estudos.Ele faz muitas travessuras com o
primo Cláudio.

Será bom passar as férias na roça?

Nome do aluno

ESTADO

Certo Errado

1 — Quem José vai visi-
tar na roça?☐☐2 — Por que José só vai
à roça nas férias?☐☐3 — Quem brinca com
José na roça?☐☐

Fôlha 1

Filó é um pato.

Ele nada na lagoa.

Filó gosta muito de milho.

Fôlha 2

Mimi é um gato sabido.

Ele apanha ratos.

Mimi bebe leite.

Fôlha 3

Dudu é um cavalo.

Ele come fubá.

O cavalinho corre muito.

Fôlha 4

Lili é uma boneca.

Ela fala mamãe.

Lili tem dois vestidos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — DAM — CBPE — MEC 1968

TESTES - DIAGNÓSTICO

INSTRUÇÕES PARA JULGAMENTO

LINGUAGEM *		Máximo de pontos
I	<u>Leitura Silenciosa</u>	
	A - (Parte 1) — 6 questões com 2 palavras para ler. Cada palavra certa vale 1 ponto.	12
	B - (Parte 1) — 5 questões com uma palavra em cada questão. 2 pontos por palavra certa.	10
	C - (Parte 1) — 5 expressões, cada uma valendo 3 pontos.	15
	D - (Parte 1) — 5 respostas valendo 3 pontos cada.	15
	E - (Parte 2) — 4 questões, pedindo 8 respostas. Cada resposta vale 1 ponto.	8
	Total de pontos de Leitura Silenciosa	60
II	<u>Ortografia (Parte 2)</u>	
	20 palavras, cada acêrto valendo 2 pontos.	40
	Total de pontos da prova escrita de Linguagem	100

MATEMÁTICA

I	(Parte 1) — 30 cálculos a 2 pontos por acêrto.	60
II	(Parte 2) — 5 questões a 2 pontos por acêrto.	10
III	(Parte 2) — 5 problemas a 6 pontos por acêrto.	30
	Total de pontos da prova de Matemática	100

* As instruções para julgamento da parte de Leitura Oral figuram na Fôlha Individual de Registro de Resultados.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - DAM - CBPE - MEC 1968
TESTES - DIAGNÓSTICO

MODELO DA LISTA DE RESULTADOS

N.º de ordem	Nome do aluno (1)	Data (ou ano) de nascimento do aluno	N.º de anos que o aluno frequentou o 1.º ano (inclusive 1968)	Leitura silenciosa						Total de Linguagem escrita	Leitura oral		Matemática				Média de Linguagem (2)		
				A	B	C	D	E	Total		I	II	Total	I	II	III		Total	
1																			
2																			
3																			

(1) De preferência, em ordem alfabética, relacionando primeiro os meninos e em seguida as meninas.

(2) $\frac{\text{Total de linguagem escrita} + \text{Total de leitura oral}}{2}$

Relação do material que, depois de devidamente completado, deverá ser todo reunido e enviado pelo Diretor da Escola ao Diretor do Ensino Primário do Estado:

- 1 — Questionário destinado ao Diretor da Escola
- 2 — Questionários respondidos pelos professores de 1º ano das turmas da amostra
- 3 — Listas de resultados (de acordo com o modelo acima) das turmas de 1º ano da amostra.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO — CBPE
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

OPERAÇÃO-ESCOLA

Estado: _____ Cidade: _____

Prezado professor:

Acaba de ser lançada pelo Governo Federal, em colaboração com as Secretarias de Educação estaduais, a Operação-Escola, que tem como um de seus objetivos a elevação do rendimento do ensino primário.

Cabendo ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos prestar assistência ao trabalho de melhoria qualitativa do ensino, estamos recorrendo à sua indispensável cooperação para o encaminhamento mais eficaz do problema.

O rendimento no 1.º ano escolar vem sendo muito baixo, pois em média quase 50% das crianças não são promovidas. Os programas são geralmente extensos e os critérios de promoção mostram-se muitas vezes exigentes.

Não contamos com um diagnóstico atualizado da situação real do 1.º ano e isto é imprescindível para a proposição de quaisquer medidas que levem à melhoria da situação. Com essa finalidade enviamos o presente questionário e os testes de diagnóstico que os acompanham a muitos professores de escolas sorteadas em todas as unidades federadas.

Conhecendo a dedicação do magistério primário, estamos certos de poder contar com sua cooperação no sentido de que o material que lhe remetemos seja completado de forma a mostrar o que está sendo obtido dentro das condições atuais de trabalho, bem como a situação de seus alunos. Não vamos fazer comparação entre os resultados obtidos pelos alunos das várias turmas, nem visar este ou aquele professor em particular. Interessam-nos apenas os dados globais. Precisamos conhecer os diferentes tipos de situações encontradas em nossas escolas para podermos propor, em bases sólidas, medidas mais eficazes quanto a programas, provas, critérios de promoção. Assim temos certeza de que o presente questionário será respondido com interesse e exatidão e que os resultados dos testes refletirão com fidelidade os conhecimentos de seus alunos.

Cordiais saudações,

CARLOS CORREIA MASCARO
Diretor do I.N.E.P.

Questionário de caracterização da turma. Dados relativos ao professor

Escola: _____

Endereço: _____

Turma (número, classificação, designação ou nome do professor, no caso de não haver outro meio de identificar a classe) _____

DADOS SOBRE A TURMA

Não escrever
nesta coluna

Observação — Nas questões de múltipla escolha assinale com uma cruz a resposta certa. Se necessário, assinale mais de uma resposta.

1 — Horário diário da turma (hora de início e de término das aulas)
de a2 — Carga horária semanal (total de horas de aula que a turma tem por
semana)

3 — Data em que se iniciaram as aulas da turma

4 — Qual o critério de organização da turma?

☐ Por idade cronológica.☐ Por testes.☐ Por idade e por testes.☐ Por adiantamento.☐ Outro critério. Qual?5 — Se a turma foi organizada por idade, qual a idade mínima e máxima,
no início do ano?6 — Se a turma foi organizada de acordo com o resultado de testes, qual
ou quais foram esses testes?7 — Se a turma foi organizada segundo os resultados do Teste ABC, qual
a distribuição dos alunos de acordo com esses resultados?

Total de pontos no teste

Nº de alunos

De 20 a 24

De 15 a 19

De 11 a 14

De 8 a 10

De 5 a 7

De 0 a 4

Não escrever
nesta coluna

8 — Número de alunos da turma

9 — Número de alunos que iniciaram o curso em

1968

1967

1966

1965

1964

Antes de 1964

10 — No início do ano a maioria da turma era composta de alunos

- ☐ analfabetos.
☐ iniciados.
☐ quase alfabetizados.
☐ alfabetizados.

11 — A maioria dos pais dos alunos da turma exerce que tipo de profissões?

- ☐ Ocupações braçais (carregadores, lavradores, operários, pescadores, empregados domésticos, pintores, feirantes etc.)
☐ Empregados subalternos de escritório ou de firmas comerciais, operários técnicos etc. (Exemplo: datilógrafos, contínuos, balconistas, mecânicos, chefes de turma na indústria, práticos de laboratório)
☐ Empregados de escritório de nível elevado (contadores, oficiais de Justiça, documentaristas etc.). Proprietários de pequenas lojas, fábricas ou sítios. Professores primários e médios etc.
☐ Profissionais liberais de nível superior (médicos, advogados, engenheiros, dentistas, professores universitários etc.)
☐ Ocupações de alta renda (banqueiros, grandes industriais, fazendeiros etc.)
☐ Outro tipo de trabalho. Qual?

OBSERVAÇÃO — Se não houver um tipo dominante de trabalho, escrever as três profissões mais comuns dos pais dos alunos:

- 1 —
 2 —
 3 —

Não escrever
nesta coluna

12 — Os alunos da turma, em sua maioria, são

- ☐ pobres.
☐ de classe média.
☐ de classe acima da média.

13 — Número de professores que regeram a turma este ano (inclusive o atual professor da turma):

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ Mais de 4. Esclareça quantos:

14 — No caso de ter havido mudança de professor, quais as causas do fato?

- ☐ O professor entrou em licença.
☐ O professor mudou de turma.
☐ O professor mudou de turno.
☐ O professor se transferiu de escola.
☐ Outras causas. Quais?

DADOS SOBRE O PROFESSOR DA TURMA

1 — É professor

- ☐ estadual
☐ municipal
☐ estadual e municipal
☐ estadual e particular

2 — Assinale o curso de nível mais alto que realizou:

- ☐ primário incompleto
☐ primário completo
☐ 1º ciclo secundário incompleto
☐ 1º ciclo secundário completo
☐ 2º ciclo secundário incompleto
☐ 2º ciclo secundário completo
☐ superior. Qual?

Não escrever
nesta coluna

3 — Realizou algum curso de aperfeiçoamento sobre métodos de ensino da leitura?

- ☐ Sim
☐ Não

4 — Em caso afirmativo, quais os métodos estudados nesses cursos?

- ☐ Métodos partindo de letras ou soletração
☐ Métodos partindo de sílabas ou silabação
☐ Métodos partindo de palavras ou palavração
☐ Métodos partindo de sentenças ou sentencição
☐ Ensino por pré-livros
☐ Outros métodos. Quais?

5 — Que outros cursos de aperfeiçoamento realizou que o ajudam em seu trabalho de professor?

- 1 —
2 —
3 —
4 —
5 —

6 — É auxiliado em seu trabalho docente por algum orientador?

- ☐ Sim
☐ Não

7 — Em caso afirmativo, de que forma o orientador atua na escola?

- ☐ Faz palestras para os professores de todas as séries em reuniões gerais.
☐ Faz palestras ou reuniões de professores de 1º ano.
☐ Visita as classes e auxilia o professor nos problemas da turma.
☐ Visita as turmas de 1º ano e faz reuniões com todos os professores da 1ª série.
☐ Desenvolve outros tipos de orientação. Quais?

	Não escrever nesta coluna
8 — Quantos anos tem de regência de classe (até 1968 inclusive)?	
9 — Quantos anos tem de regência de classes de 1º ano (até 1968 inclusive)?	
10 — Antes de iniciar a alfabetização da turma, desenvolveu alguma fase preparatória?	
☐ Sim ☐ Não	
11 — Se desenvolveu uma fase preparatória, quanto tempo despendeu com esse trabalho?	
☐ 1 semana ☐ 2 semanas ☐ 3 semanas ☐ 1 mês ☐ Mais de 1 mês. Quanto tempo exatamente?	
12 — Que atividades desenvolveu nessa fase preparatória?	
1 —	
2 —	
3 —	
4 —	
5 —	
13 — Qual o método de alfabetização que está usando?	
☐ Soletração ☐ Fonação ☐ Palavração ☐ Sentencição ☐ Misto (História da Abelhinha) ☐ Pré-livro ☐ Outro. Qual?	
14 — Em que data começou a aplicar o método?	

Não escrever
nesta coluna

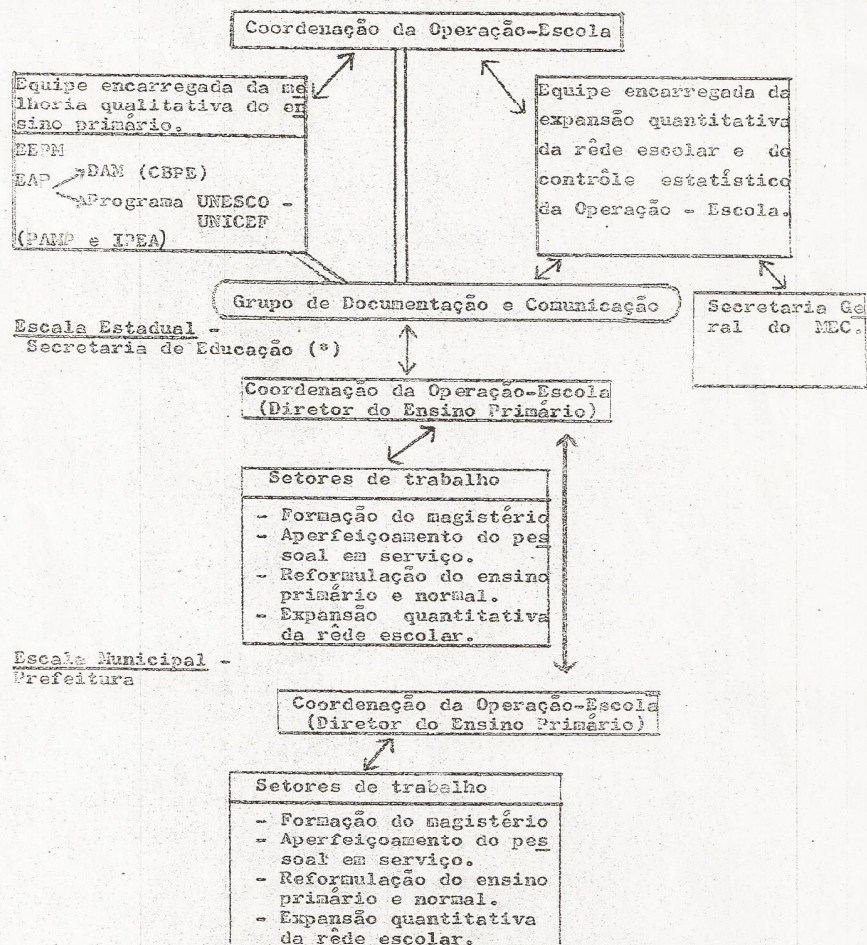
- 15 — Se partiu de sons, de letras ou de sílabas, em que data iniciou a união desses elementos para formar palavras?
- 16 — Se partiu de palavras, em que data iniciou a análise destas, em sílabas, sons ou letras?
- 17 — Se iniciou a alfabetização dos alunos partindo de sentenças ou histórias, em que data iniciou a análise das palavras em sílabas, sons ou letras?
- 18 — Em sua opinião, quantos de seus alunos deveriam este ano ser promovidos à 2ª série?
- 19 — Se há alunos da turma que não aprenderão a ler este ano, porque, em sua opinião, não o conseguiram? Assinale a resposta ou as respostas convenientes:
- ☐ Baixo nível mental
 - ☐ Baixo nível sócio-econômico
 - ☐ Pouca assiduidade
 - ☐ Condições deficientes de saúde
 - ☐ Falta de apoio da família
 - ☐ Problemas emocionais
 - ☐ Falta de maturidade para a aprendizagem da leitura
 - ☐ Deficiências sensoriais (de visão, audição etc.)
 - ☐ O método de alfabetização usado não foi eficiente
 - ☐ Falta de prática do próprio professor
 - ☐ O professor teve de abandonar os alunos com dificuldades para atender aos mais aproveitáveis
 - ☐ O professor não dispõe de recursos para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem
 - ☐ Falta de livro e de material didático
 - ☐ Houve muita mudança de professores
 - ☐ Outras causas. Quais?

7	
	Não escrever nesta coluna
20 — Os alunos alfabetizados cursarão no próximo ano	
☐ uma turma de 1º ano adiantado.	
☐ uma turma de 2º ano.	
21 — Está seguindo este ano alguma cartilha ou pré-livro?	
☐ Sim	
☐ Não	
22 — Em caso afirmativo, qual?	
23 — Por que escolheu esse livro?	
☐ Exige menos material.	
☐ Observou em outras turmas que dá melhor resultado.	
☐ Foi recomendado num curso.	
☐ É mais fácil de ser aplicado.	
☐ O orientador o indicou.	
☐ Encontrou-o numa livraria.	
☐ Dá mais segurança ao professor.	
☐ Outras razões. Quais?	
24 — As crianças usaram algum livro de leitura depois de alfabetizadas?	
☐ Sim	
☐ Não	
25 — Em caso afirmativo, qual?	
26 — Que outros livros para ensino da leitura no 1º ano você conhece? (cartilhas, pré-livros e leitura silenciosa)	

Operação - Escola

Escala Federal -
SG/INEP-SAT / DNE - PAMP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA
EQUIPE DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO E EQUIPE DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL



(*) É necessário colocar-se o problema de estarem incluídas na Operação Escola todas as escolas primárias dos municípios selecionados, inclusive as municipais e particulares.

Operação - Escola

Entrosamento de atividades

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

EQUIPE DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO E
EQUIPE DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL

I - Entrosamento entre o setor federal e o estadual:

- A- Visita inicial das equipes federais às várias unidades federais para "in loco" tomarem ciência das condições existentes com relação à Operação-Escola.
- B- Uma reunião anual (em janeiro) das equipes federais, coordenadores e assessores estaduais e municipais.
- C- Um relatório inicial (em abril), enviado pelos coordenadores estaduais ao coordenador geral da Operação-Escola, apresentando os planos de trabalho a serem desenvolvidos durante o ano nos Estados e municípios e as primeiras medidas tomadas.
- D- Um relatório (em dezembro), enviado pelos coordenadores estaduais ao coordenador geral da Operação-Escola, expondo o trabalho que foi desenvolvido durante o ano, segundo o plano inicial, nos Estados e municípios.
- E- Estatísticas a serem enviadas pelos coordenadores estaduais ao Coordenador geral da Operação-Escola, visando ao controle e avaliação do trabalho em curso nos Estados e municípios.
- F- Visitas e estágios dos elementos componentes do Grupo de Documentação e Comunicação aos vários Estados e municípios envolvidos na Operação-Escola.

A finalidade visada é de que o trabalho relativo à Operação-Escola, embora condicionado às situações particulares de cada zona, se desenvolva, nos planos federal, estadual e municipal, dentro de uma linha-de-ação coerente e unificada.

II- Entrosamento entre o setor estadual e municipal

Caberá ao coordenador estadual da Operação-Escola estabelecer as normas que regerão esse entrosamento. Deve-se ressaltar, no entanto, que ao referido coordenador caberá, como já foi mencionado, o envio ao Coordenador-geral da Operação-Escola de dois relatórios anuais e das estatísticas relativas ao desenvolvimento da Operação-Escola não só no plano estadual como no municipal.

Operação - EscolaEscala Federal -INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICAEQUIPE DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO E
EQUIPE DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL

Atribuição de funções dos elementos envolvidos no trabalho:

1- Coordenador - geral

Cabe-lhe o controle geral do trabalho, o entrosamento entre as equipes federais e estaduais, a coordenação do Grupo de Documentação e Comunicação e os entendimentos com a Secretaria Geral do MEC; com o DNE/Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e com outros órgãos envolvidos na Operação - Escola.

2- Equipe encarregada da melhoria qualitativa do ensino primário

Cabe-lhe a realização de análises, estudos e pesquisas que sirvam de diretrizes para a assistência técnica que será proporcionada pelo INEP tendo em vista a elevação do nível de qualidade do ensino primário brasileiro. As áreas especialmente visadas são as relativas à formação do magistério, ao aperfeiçoamento do pessoal em serviço e à reformulação do ensino primário e normal.

3- Equipe encarregada da expansão quantitativa da rede escolar e do controle estatístico da Operação - Escola

Cabe-lhe analisar - do ponto de vista do cumprimento da obrigatoriedade escolar - a situação de cada área envolvida na Operação - Escola e sugerir as medidas que se fizerem necessárias.

Em sua atribuição, ainda, o controle estatístico da Operação-Escola, não só em relação à parte de expansão quantitativa como também quanto a avaliação das atividades desenvolvidas visando a melhoria da qualidade do ensino.

4- Grupo de Documentação e Comunicação

Baseado nos documentos elaborados pela equipe encarregada da melhoria qualitativa do ensino primário e pela equipe encarregada da expansão quantitativa da rede escolar e controle estatístico da Operação - Escola e sob a orientação do coordenador geral, cabe-lhe:

- preparar material de informação referente à Operação - Escola e promover sua divulgação;
- adequar o material de formação tendo em vista sua utilização nos vários Estados e municípios atendendo às condições locais e aos elementos a que se destinem - pessoal técnico, docente, administrativo e alunos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INEP-CBPE-DAM

A OPERAÇÃO-ESCOLA E A MELHORIA DO ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO

1. A Operação-Escola em face à situação atual do ensino

Considerando o panorama geral do ensino primário brasileiro (1), verifica-se que este é deficiente em termos de quantidade, seletivo, mal orientado e que poderia aproveitar mais eficientemente os recursos que lhe são destinados.

Levando em conta a relação existente entre os padrões educacionais alcançados por uma nação e o seu desenvolvimento econômico e social, conclui-se que medidas de caráter urgente e inadiável têm de ser tomadas no sentido de elevar o nível de nosso ensino primário.

Consciente da gravidade e importância do problema e tendo em vista solucioná-lo a curto prazo, na medida do possível, o Governo Federal, para o período correspondente a 1968-1970, planejou executar a Operação-Escola, pela qual se fará cumprir a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, em nível primário, nas capitais dos Estados e nas cidades de maior desenvolvimento sócio-econômico, ao mesmo tempo em que se empreende uma reformulação do ensino primário.

Essa medida é essencial, pois, além de se assegurar às crianças em idade escolar o direito de estudar, deve-se fornecer-lhe um atendimento adequado, sem o que estarão comprometidos os objetivos básicos do plano em causa. Por essa razão, mesmo nas soluções propostas tendo em vista a expansão da rede escolar e a ampliação do quadro docente, deve-se ter presente a idéia de que a qualidade da educação a ser fornecida é aspecto essencial nas várias etapas da Operação-Escola, desde seu início em 1969.

A quantidade poderá, pois, ser visada até um certo ponto, além do qual a baixo do nível qualitativo mínimo afetará os resultados da expansão da rede escolar, tornando inócuas e, muitas vezes, prejudiciais, as medidas tomadas para o aumento de matrículas. Providências que visem a uma rápida expansão quantitativa, antes de serem adotadas, devem ser apreciadas do ponto de vista dos efeitos que venham a ter.

- (1) Cerca de 1/3 das crianças em idade escolar não frequenta a escola; o índice de evasão é de, no mínimo, 34% dos alunos de nível primário estão na 1ª série escolar; o custo do aluno-ano aprovado é, em média, de 242% do custo do aluno; havia em 1964 cerca de 44% de leigos no Brasil e seu número aumenta ano a ano.

2.

Em Educação lidamos com seres humanos - alunos, professores - e seres humanos reagem às vezes de maneira diferente da que prevemos. As experiências em pequenos grupos permitem estudar essas reações e a maneira de atuar para evitar, por ação preventiva ou corretiva, as que sejam desfavoráveis.

A melhoria qualitativa, por sua vez, tem reflexos quantitativos. Se melhoramos a qualidade da educação, essa medida terá repercussões sobre o fluxo das crianças através da escola. Se, de 5 milhões de crianças da primeira série, promovermos à 2ª série apenas a metade, teremos 2 milhões e meio de repetentes de 1ª série, que ocuparão vagas desta série no ano letivo seguinte. Se, neste ano, só tivermos 5 milhões de vagas e 3 milhões e meio de candidatos novos e a somar aqueles 2 milhões e meio de repetentes, um milhão de crianças ficará sem escola ou precisaremos construir cerca de 14.300 salas.

Se promovêssemos 70% dos alunos de 1ª série - índice muito razoável, pois os países avançados promovem mais de 90% - teríamos apenas 1 milhão e meio de crianças repetentes a somar aos 3 milhões e meio de candidatos a ingressar na escola. Aumentando o rendimento das demais séries, as crianças seguiriam naturalmente através dos anos escolares e diminuiria a necessidade da construção de novas salas de aula.

O esforço pela melhoria qualitativa reflete-se no atendimento quantitativo, evitando o perigo de deterioração da escola. As verbas aplicadas na construção de salas de aula e no pagamento a novos professores podem, muitas vezes, ser empregadas com vantagem em medidas qualitativas. Ampliação da rede escolar e reformulação do ensino são fatores interdependentes, que conduzem a um atendimento adequado e ambos devem ser considerados quando da realização de cálculos para aumento do número de vagas.

2. Sugestões de Prioridades para as Medidas Quantitativas Propostas

No quadro seguinte, apresentamos as medidas propostas para a expansão quantitativa dos sistemas de ensino. Trata-se de soluções provisórias, para o ano de 1969, a serem evitadas logo que as construções necessárias, iniciadas em 1968 e 1969, estejam concluídas de modo a atender não apenas às crianças que se encontrem fora da escola, mas as que se acham em escolas de 3 turnos, ou em escolas necessitando de reparos.

SUGESTÕES PARA EXPANSÃO DA MATRÍCULA - REPERCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

SOLUÇÕES PROPOSTAS	1 - NÚMERO DE VAGAS QUE PODERÁ ACAR - RETAR	CONDIÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO	FANTASMAS OU DESVANTAGENS
1. Aumento do efetivo das turmas para 35-36 alunos.	20% por turma com 30 alunos. Maior percentagem, se aplicado a turmas menores.	Haver turmas com efetivo menor	Estudos da UNESCO revelam que a expansão da matrícula aumentando o tamanho das turmas até 35-36 alunos não traz efeitos muito desfavoráveis sobre o rendimento. Isso não ocorrerá, porém, se o espaço disponível for reduzido, impedindo a necessária movimentação da classe.
2. Rodízio	De 11% a 20%	Só deve ser usado caso a primeira solução não resolva o problema.	Afeta a qualidade do atendimento dado pela escola. As turmas nômades não têm salas de aula próprias; não dispõem de lugar para a guarda de material; os professores ficam impossibilitados de formar, nos alunos, hábitos e atitudes desejáveis e de utilizar vários recursos de ensino. Torna-se difícil a limpeza da escola.

SOLUÇÕES PROPOSTAS	AUMENTO DE VAGAS QUE PODERÁ ACARREJAR	CONDIÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO	VANTAGENS OU DESVANTAGENS
3. Regime de três turnos.	De 21% a 50%	Ser aplicado apenas a escolas que funcionam em 2 turnos. Ser instituída como carga horária mínima anual - 20 horas semanais ou 800 anuais - para as turmas submetidas ao regime, com aulas 5 ou 6 dias por semana e, se necessário, redução do período de férias. Horários sugeridos: a) 7h às 11h, 11h às 15h e 15 às 18h, 5 dias por semana (exceto o último grupo que, no dia de folga dos demais teria 5 horas de trabalho escolar); b) 7h às 11h30m, 10h30m às 14h, 14h às 17h30m, 6 dias na semana. Havendo pátio na escola, os dois primeiros grupos poderão permanecer mais 30 minutos na escola, após a aula e o 3º entrará 30 minutos mais cedo para atividades de recreação.	Conduz a que a escola se limite a fornecer instrução. - Sacrifica o grupo de professores e crianças do 2º turno, que não têm oportunidade de almoçar em horário razoável, caso se deem 3h30m de aula, por dia. - Desperdiça o tempo de trabalho de professores que recebem, por 3h30m, salário de 4 horas e meia. É injusto, pois exige de alunos e professores o mesmo programa em menor tempo.
4. Classes de cooperação.	Na Guanabara, onde os chefes de distritos educacionais foram encarregados do trabalho, reduziu num aumento de 50%.	Obter, próximo do local onde há crianças sem escola, local com as condições desejáveis.	Muitas vezes a Administração é obrigada a fazer adaptações, construir sanitários, colocar bebedouros que - sendo tal solução provisória - vem a perder mais tarde.

ts.

OPERAÇÃO-ESCOLA

PROGRAMA ESTRATÉGICO - ÁREA DE EDUCAÇÃO

SUGESTÕES PARA UMA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CBPE
INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Maio de 1963

OPERAÇÃO ESCOLA

Sugestões para a melhoria do ensino primário brasileiro

1 - A Operação-Escola em face à situação atual do ensino primário brasileiro

- Considerando o panorama geral do ensino primário brasileiro (1), verifica-se que este é deficiente em termos de quantidade, seletivo, mal orientado e que poderia aproveitar mais eficientemente os recursos que lhe são destinados.

Levando em conta a relação existente entre os padrões educacionais alcançados por uma nação e o seu desenvolvimento econômico e social, conclui-se que medidas de caráter urgente e inadiável têm de ser tomadas no sentido de elevar o nível de nosso ensino primário.

Consciente da gravidade e importância do problema e tendo em vista solução a curto prazo, na medida do possível, o Governo Federal, para o período compreendido entre 1968-1970, planejou executar a Operação-Escola, pela qual se fará cumprir a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, em nível primário, nas capitais dos Estados e nas cidades de maior desenvolvimento sócio-econômico, ao mesmo tempo em que se empreende uma reformulação do ensino primário.

Essa medida é essencial, pois, além de se assegurar às crianças em idade escolar o direito de estudar, deve-se fornecer-lhes um atendimento adequado, sem o que estarão comprometidos os objetivos básicos do plano em causa. Por essa razão, mesmo nas soluções propostas tendo em vista a expansão da rede escolar e a ampliação do quadro docente, deve-se ter presente a idéia de que a qualidade da educação a ser fornecida é aspecto essencial em qualquer das etapas da Operação-Escola.

Cumpra deixar claro que o problema do ensino primário não pode ser encarado como sujeito a um dilema: quantidade versus qualidade. Não se trata de assegurar educação de ótima qualidade a uns e deixar outros sem atendimento ou de colocar todos na escola sem as condições mínimas para que obtenham o resultado esperado.

Já existe toda uma série de estudos sobre produtividade em educação que nos oferecem dados sobre como expandir a educação sem que isto atue desfavoravelmente na qualidade do ensino ou atinja a produtividade do sistema de maneira a comprometê-la.

Trabalhos realizados pela UNESCO revelam, por exemplo, que se pode expandir a rede escolar aumentando o tamanho das turmas. A economia de custo assim obtida não tem efeitos muito desfavoráveis sobre o rendimento desde que o número de alunos por turma não seja superior a 35; a partir daí baixa a produtividade.

(1) Cerca de 1/3 das crianças em idade escolar não freqüenta a escola; o índice de evasão é de, no mínimo, 34%; 50% dos alunos de nível primário estão na 1ª série escolar; o custo do aluno-ano aprovado é, em média, de 242% do custo do aluno; há, em 1964, cerca de 44 milhões de alunos no Brasil e seu número aumenta ano a ano.

2.

Pode-se facilmente compreender que turmas maiores imedem uma série de atividades que tornariam o ensino mais interessante e, conseqüentemente, mais produtivo; cansam o professor e a fadiga o leva a ser menos eficiente; imedem a atenção individual aos alunos. Como resultado, aumentam a evasão e a reprovação e baixa a produtividade geral do trabalho. O objetivo que se tinha em vista - ampliar o efetivo escolar - foi conseguido, porém a escola deixou de atingir as condições mínimas para que as crianças nela se integrassem.

A medida tem, pois, utilidade dentro de limites determinados, acima dos quais o resultado é negativo. Se com 35 alunos se consegue, digamos, aprovar 80%, isto é, 28 alunos, sendo 7 reprovados, com 40 já se aprova, digamos, apenas 60%, isto é, 24 alunos, sendo reprovados 16. Colocamos mais 5 crianças na escola e a reprovação, que na turma de 35 alunos atingia 7 alunos, passou a atingir 16. Essas crianças vão aumentar o contingente das que permanecem na série, impedindo que se matriculem alunos novos.

Verificou-se, para o caso da escola secundária, por exemplo, que 500 a 800 alunos por escola é o contingente que permite maior expansão numérica, de maneira econômica, sem prejuízo da qualidade, conclusão importante a ter em vista no planejamento de construções escolares.

Não é preciso alongarmo-nos na exemplificação - todos hão de convir que não se pode aumentar o número de doentes que um hospital recebe a ponto de não se poder isolar as pessoas com doenças contagiosas ou de se ter que dividir as doses dos remédios para atingir maior número ou, ainda, dar um prazo insuficiente para o doente se curar a fim de estender a todos o atendimento. Essas medidas todas tornam inútil o esforço inicial desenvolvido.

A quantidade poderá, pois, ser visada até um certo ponto, além do qual a baixa do nível qualitativo mínimo afetará os resultados da expansão da rede escolar, tornando inúteis e, muitas vezes, prejudiciais, as medidas tomadas para o aumento de matrículas. Providências que visem a uma rápida expansão quantitativa, antes de serem adotadas, devem ser apreciadas do ponto de vista dos efeitos que venham a ter. Já não nos encontramos num período puramente empírico em educação; contamos com uma série de conhecimentos que nos permitem caminhar com maior segurança. Um deles é a pesquisa-piloto, que aconselha a aplicação em pequena escala de qualquer medida ainda não posta em prática nem devidamente estudada, para verificar seus efeitos antes de generalizá-la.

Em educação lidamos com seres humanos - alunos, professores - e seres humanos reagem às vezes de maneira diferente da que prevemos. As experiências em pequenos grupos permitem estudar essas reações e a maneira de atuar para evitar, por ação preventiva ou corretiva, as que sejam desfavoráveis.

3.

A melhoria qualitativa, por sua vez, tem reflexos quantitativos. Se melhoramos a qualidade da educação, essa medida terá repercussões sobre o fluxo das crianças através da escola. Temos, por exemplo, cerca de 5.000.000 de crianças na primeira série, em certo ano letivo. Se promovermos à 2ª série apenas a metade dessas crianças teremos 2.500.000 repetentes: de 1ª série, que ocuparão vagas desta série no ano letivo seguinte. Se neste ano só tivermos 5.000.000 de vagas e 3.500.000 candidatos novos a somar àqueles 2.500.000 repetentes, 1.000.000 de crianças ficarão sem escola ou precisaremos construir cerca de 14.300 salas. Se promovéssemos 70% dos 5.000.000 de alunos do exemplo inicial - índice muito razoável, pois os países avançados promovem mais de 90% - teríamos apenas 1.500.000 crianças repetentes a somar aos 3.500.000 candidatos a ingressar na escola. Aumentando o rendimento das demais séries, as crianças seguiriam naturalmente através dos anos escolares e diminuiria a necessidade da construção de novas salas de aula.

Torna-se, assim, em muitos casos, mais econômico o esforço pela melhoria qualitativa do que as medidas de atendimento quantitativo, com ou sem perigo de deterioração da escola. As verbas aplicadas na construção de salas de aula e no pagamento a novos professores poderiam, em parte, ser empregadas com vantagem em medidas que levassem a uma indiscutível melhoria qualitativa. Pelo exposto, verifica-se que ampliação da rede escolar e reformulação do ensino, conduzindo a um atendimento adequado, são fatores interdependentes. Isso deve ser considerado quando da realização de cálculos tendo em vista o aumento do número de vagas a serem oferecidas.

Encontramos, por exemplo, um certo número de escolas de três turnos nas capitais. Muitas vezes são escolas que poderiam ter um regime misto: algumas turmas em 3 turnos, outras em 2. Se temos, digamos, 12 salas e 26 turmas, 20 delas poderiam funcionar em regime de 2 turnos, ocupando 10 salas, e 6 turmas em regime de 3 turnos, com 2 salas. Seria um erro colocar toda a escola em regime de 3 turnos. Esse regime precisa ser planejado de modo a não sacrificar o grupo de crianças e professores do 2º turno, que não têm oportunidade de almoçar em horário razoável. Não pode ser aplicado desperdiçando o tempo de trabalho de professores que recebem, por 3 horas, salário de 4 horas e meia.

Tal regime faz com que a escola, em vez de educar, se limite a fornecer instrução e, esta mesma, de efeitos precários, já que se vale principalmente de memorização.

Os países adiantados proporcionam 6h diárias de aula às crianças e aplicam programas e provas muito menos exigentes do que os nossos. Como pretendemos nós, contando, além disso, com professores despreparados, diminuir o já pequeno período que nossas crianças têm de aula?

O fator tempo é essencial no processo educativo e, mesmo num regime de 3 turnos, pode ser aproveitado de modo a permitir, sem aumento de gastos e com vantagem para o ensino, a carga horária mínima aceitável.

Assim, podemos ter:

- A) de 7h às 11h 30 um grupo de classes que, de 11h às 11h 30, teriam, se possível recreação, biblioteca, auditório, (fora da sala) 5 dias de aula semanais
- B) de 11h às 15h 30 outro grupo de classes, com recreação e demais atividades já referidas de 15h às 15h 30 - 5 dias de aula semanais
- C) das 15h às 18h outro grupo, que não teria a folga semanal, e, no dia da folga dos outros grupos, poderia ter 5 horas de trabalho escolar.

Se o Estado dispuser de professores especializados, para dar oportunidade de socialização maior às crianças, não as submetendo a um regime de pura instrução, no dia de folga as crianças dos grupos A e B teriam experiências de auditório, música, biblioteca e as do grupo C teriam, além das aulas, tais atividades.

Se dermos às crianças menos de 20 horas de trabalho semanal, a carga horária ficará abaixo do nível mínimo aceitável, comprometendo a eficiência do processo educativo.

Após um período de transição em regime de 3 turnos - necessário a um certo número de escolas - deverão elas passar ao regime de 2 turnos, que evita o sacrifício do grupo C.

No quadro seguinte, oferecemos sugestões para a expansão quantitativa dos sistemas de ensino, em ordem de prioridade, tendo em vista a produtividade da escola. Assim, as sugestões são apresentadas na ordem em que, conforme as circunstâncias o permitam, devam ser adotadas, a fim de que o rendimento do ensino seja, o menos possível, afetado.

Necessidade de aumento de vagas(1)	Tipo de escola (quanto ao número de turnos)	Soluções propostas
até 20%	De 2 turnos	1 ^a) Aumentar, se possível, o efetivo das turmas até 35-36 alunos. 2 ^a) Rodízio, no caso de não ser possível aumentar o efetivo das turmas ou de já ter sido seguida a 1 ^a solução e haver, ainda, falta de vagas na escola; é preciso, também, que haja mais de 4 salas na escola.
	De 3 turnos	1 ^a) Aumentar, se possível, o efetivo das turmas até 35/36 alunos. 2 ^a) Construir, de imediato, as salas ou escolas que se fizerem necessárias.
De 21% a 50%	De 2 turnos	Regime de 3 turnos, no qual deva ser colocado o número mínimo de turmas que seja necessário para que se atenda à demanda de matrículas na escola. As turmas em tal regime devem ter, obrigatoriamente, um mínimo de 20h de aula por semana.
	De 3 turnos	Construir, de imediato, as salas ou escolas que se fizerem necessárias.
De 51 a 70%	De 3 turnos	Aumentar, se possível, o efetivo das turmas, chegando a 35-36 alunos e, simultaneamente, instituir o regime de 2 turnos, nas condições já referidas.
	De 3 turnos	Construir, de imediato, as salas ou escolas que se fizerem necessárias.

(1) As percentagens apresentadas constituem uma estimativa geral, dependendo, para serem atingidas, das condições peculiares a cada situação. Haverá escolas, por exemplo, que não poderão aumentar o efetivo das turmas de séries adiantadas, por não terem, nestes níveis, população escolar em número suficiente para o referido aumento, e assim por diante.

5.

É preciso assinalar que o rodízio de turmas constitui medida que afeta a qualidade do atendimento dado pela escola. Nesse regime, as turmas nômades não têm salas de aula próprias; não dispõem de lugar para a guarda de material; os professores ficam impossibilitados de formar, nos alunos, hábitos e atitudes desejáveis e de utilizar vários recursos de ensino.

Se fôr necessário o aproveitamento, como salas de aula, de certas dependências do prédio escolar, devem ser preservadas as áreas indispensáveis à recreação.

A criação de classes em cooperação, em muitos casos, não oferece resultados compensadores, pois acarreta gastos com a aquisição de mobiliário, a construção de sanitários e as adaptações indispensáveis, despesa esta que será praticamente perdida, quando da substituição dessas classes por escolas construídas pelo governo. Além disso, as condições que as classes em cooperação apresentam não são geralmente as desejáveis em um ambiente escolar - os professores ficam isolados e os alunos não têm oportunidade de participar e conviver com um grupo maior de colegas.

A adoção desta medida variará em função das condições locais - demanda de matrículas além do número que possa ser atendido por meio de outras soluções, oferecimento de locais para a instalação de classes em cooperação, em zonas em que seja grande a falta de vagas e não haja possibilidade de serem as mesmas atendidas de imediato etc.

Conclui-se, pois, que a deflagração da Operação-Escola envolve, em relação a cada Unidade da Federação, um planejamento racional de modo a que venham a ser atendidas adequadamente as crianças que, em cumprimento à obrigatoriedade escolar, estarão frequentando as escolas.

2 - Sugestões propostas tendo em vista uma reformulação do ensino primário

Uma reforma de ensino para que tenha validade, e não se limite a existir a penas aparentemente, sem atingir seus objetivos básicos, deve ser antes de tudo exequível.

Pode-se considerar que determinados sistemas de ensino são bem estruturados e se acham orientados dentro das idéias mais atuais em relação aos objetivos da educação, às necessidades econômicas e sociais, aos fundamentos educacionais. Isso não implica que devam implantá-los se não existirem condições para que eles se cumpram efetivamente.

Partindo desse raciocínio e considerando as deficiências técnicas do nosso ensino primário, julgamos que as soluções propostas para sua reformulação imediata devam basear-se nas condições existentes, para elevá-las gradual e controladamente, e, não, numa mudança radical para a qual não contamos com pessoal devidamente preparado.

6.

Tais soluções irão variar através do tempo, dentro do objetivo geral de atingir o que se espera da educação primária, isto é - dar conhecimentos, habilidades e atitudes. No mundo moderno, já não basta a simples aquisição de noções, importa mais a formação de hábitos eficientes de estudo, de habilidades, na utilização das fontes de aquisição de conhecimentos, e de atitudes de objetividade, cooperação, perseverança, solidariedade etc.

A educação deve apresentar características de adequabilidade e, num país como o nosso, em que pouco mais de 10% prosseguem os estudos de nível médio em geral, a escola primária terá de formar pelo menos produtos semi-acabados (1) e, não, apenas, preparar as crianças para o prosseguimento dos estudos. Isso significa que ela deverá fornecer à maioria de seus alunos os instrumentos necessários para a vida comum e para as profissões mais simples, mediante um estágio na profissão.

Não podemos esperar nem desejar que tal estágio de precário atendimento se prolongue e, assim, precisamos ir estudando maneiras de, em futuro próximo, evoluir para uma situação escolar mais satisfatória. Devem ser, por isso, destinadas certas escolas à realização de um trabalho de mais alto nível, servindo de campo experimental para novas técnicas de demonstração, para o aperfeiçoamento do magistério e de campo de aplicação de pesquisas educacionais.

A pesquisa é, no mundo atual, o melhor investimento, pois constitui o meio eficaz de renovação e de orientação na política, na indústria, no trabalho em geral e em educação.

Estudos apresentados pelo INEP à III Conferência Nacional de Educação revelaram que os programas brasileiros, além de desadaptados às necessidades individuais e sociais, falhos portanto de adequação, são pretenciosos e mal dosados, exigindo, na 4ª série, matéria que os países mais avançados, com 6 horas diárias de aula no mínimo, pedem no 6º ano ou, mesmo, no curso ginasial. As provas agravam esse estado de coisas, não medindo os aspectos básicos da educação, mas se prendendo a minúcias, a conhecimentos sem maior valor e fora das possibilidades da criança. O 1º ano é aquele em que mais se verifica a deficiência dos programas e dos padrões de promoção e, por isso mesmo, aparece como a série em que mais se faz sentir o fracasso de nossa escola, apreciado em termos de evasão e re-provação.

A julgar pelas estatísticas publicadas nos Anuários de Educação, teríamos 58% de aprovações no 1º ano para as escolas de mais de uma sala e 43% para as escolas isoladas (isto considerando o Brasil em conjunto). Verificamos, porém, que essa taxa - vergonhosa para o nosso país - é ainda irrisória. Metade dos estados

(1) N. Bodart - Problemes posés par la mesure des rendements scolaires en tant qu'éléments d'appréciation de la productivité de l'éducation - in Coûts et productivité en éducation. Institut International de Planification de l'Éducation. UNESCO, Paris, 1967, pg. V, 10.

7. brasileiros divide o 1º ano em 2 ou 3 tipos - A, B, C, fraco, médio e forte - considerando aprovados os alunos que passam de um outro tipo. Nesses estados há o que os estudiosos de planejamento denominam um erro de deliberação na política educacional.

Essa divisão do 1º ano encoraja a permanência da criança na série em vez de estimular um trabalho em ritmo normal.

A subdivisão referida sugere ao professor que se espera que a criança siga mais lentamente; leva-o a acreditar que há alguma vantagem nisto - que se deseja que a criança no 1º ano atinja um grau avançado de leitura.

Essa experiência foi feita na Guanabara. O Estado, que promovia 56% ao 2º ano anualmente, ao subdividir o 1º ano em 2 níveis, 1 e 2, passou a promover para o nível 3 (2º ano) no máximo 10% das crianças. Somando o que "promovia" ao nível 2 (1º ano iniciado) ao que promovia ao nível 3 (2º ano) não chegava a alcançar os 56% anteriores. Passou, pois, a gastar o dobro, obtendo menores resultados. Para ilustrar a situação, confrontamos Estados que subdividem o 1º ano e Estados que não o fazem (1). Deixamos de incluir alguns sobre os quais não obtivemos informação mais segura. O quadro anexo nº 1 permite observar a baixa de produtividade que decorre desse fato, expressa tal produtividade em termos do quociente:

Alunos matriculados no 2º ano em 1966
"Aprovados" no 1º ano + repetentes no 2º em 1965

Essa baixa na produtividade do 1º ano ocorre por várias razões. Assim, por exemplo:

- o professor, conforme já mencionamos, trabalha em ritmo mais lento, aumentando, assim, o número de crianças que chegam ao fim do ano sem um grau de iniciação à leitura que lhes permita vencer as provas

- as crianças iniciadas por métodos diferentes, em estágios diferentes e com conhecimentos diversos, são reunidas no ano seguinte, criando problemas para o professor que as recebe e tornando inútil - e às vezes até prejudicial - todo o trabalho anterior. Dizemos prejudicial porque a criança que recomeça o trabalho de alfabetização o faz numa situação inferior à daquela que não teve uma experiência negativa.

Esse estrangulamento que se produz na passagem do 1º para o 2º ano, criando uma série de obstáculos extra - que são os vários "tipos" de 1ª série - repercute sobre toda a produtividade da escola, conforme observamos ao calcular o seguinte índice de produtividade:

Nº de alunos aprovados no 4º ano em 1966

Nº de matriculados no 1º ano (no início do ano de 1965)

Verificamos, nos quadros 1 e 2, que os Estados que dividem o 1º ano em 2 ou mais tipos têm sua produtividade diminuída em grande parte como consequência daquela medida, que, felizmente é de caráter administrativo e de fácil remoção.

(1) Conforme inquérito feito entre as atuais bolsistas do Curso de Prática de Ensino do CBPE - INEP.

8.

Outra medida que depende apenas de decisão das autoridades é a relativa ao tempo de duração dos vários graus do ensino. Quatro anos de escola primária no Brasil, em regime de 3 turnos, com 3h ou 3h e meia diárias, correspondem aproximadamente a dois anos de uma escola suíça, americana ou inglesa, que dispõem de professores formados em nível superior e de locais, equipamento e livros mais satisfatórios. Não se pode esperar milagres dessa escola. Será preciso, de um lado, estender a duração do curso e, de outro, aproveitar ao máximo os locais escolares, dentro de condições que assegurem o mínimo de qualidades necessário, pelo menos.

Nos países desenvolvidos, a 1ª e 2ª séries têm a duração semanal de 20 a 25 horas e as demais de 30 e mais horas, nível que precisamos atingir. Não se trata de um simples capricho essa busca de qualidade. Já revelou a UNESCO que populações com 3 e até 4 e 5 anos de estudos voltam ao analfabetismo e que menos de 3 anos de estudo eficiente são pura perda. Todo nosso contingente de alunos que fica 3 anos no 1º ano está de fato realizando trabalho de 1 ano. Suponhamos que permaneçam dois anos na escola, o que é pouco provável, porque atingem a idade em que os pais necessitam deles para o trabalho (haja vista a distribuição por idade dos alunos das várias séries). Acresce a isso que os pais, em sua maioria, desejam apenas que os filhos aprendam a ler. Esses alunos estão na faixa do "analfabetismo de retorno".

Os economistas, para caracterizar essa situação, usam o termo desperdício para a repetência além do razoável durante o curso, isto é, em relação aos alunos que não chegam a completar nem o 1º estágio de estudos, ou seja, o curso primário de qualidade ainda insatisfatória, e aplicam o termo perdas para os casos de analfabetismo de retorno. Nesta última faixa estão todas as crianças que se evadem até o 3º ano, mesmo sem repetência, e que são um largo contingente, que será preciso caracterizar por estatísticas que permitam apreciar, com segurança, os fenômenos da repetência e da evasão.

Resumindo as considerações feitas, sugerimos que:

- . a reformulação do ensino, a ser empreendida, deve ser exequível, isto é, basear-se nas condições existentes
- . tal reformulação irá sendo gradativa e controladamente aperfeiçoada, à medida que haja possibilidades de realizá-la
- . como subsídios indispensáveis para a elevação de nível do ensino primário devem ser utilizados os resultados, não só do trabalho realizado nas escolas experimentais, como também os das pesquisas educacionais.

Propomos, assim, em relação à reformulação imediata do ensino primário:

- . o desenvolvimento de um trabalho gradativo no sentido de serem alcançados padrões mais adequados de promoção, baseados em programas que atendam às condições das crianças e medidos por provas que avaliem noções realmente essenciais à continuação dos estudos no nível imediatamente superior

9. . preparo de líderes, a quem caberá o aperfeiçoamento de diretores e professores em seus Estados de origem.

3 - Estratégia para alcançar os objetivos propostos

O trabalho iniciar-se-á em relação aos alunos que estão cursando o 1º ano em 1968. Em 1969, atingirá os alunos que tiverem sido promovidos ao 2º ano e os alunos de 1º ano, repetentes ou novos na escola.

Como passo inicial do trabalho, será empreendido um diagnóstico da situação da 1ª série em 1968. Para tal fim, as crianças de 1º ano de todas as capitais brasileiras serão submetidas, na segunda quinzena de novembro próximo, a uma prova, organizada pelo INEP, para diagnóstico da situação atual do 1º ano.

De acordo com os resultados dessa prova, serão, em seguida, propostas medidas que permitam, já em 1969, melhoria apreciável da produtividade, rendimento e eficiência do ensino primário.

Tais medidas envolvem:

- reforma de programas
- critérios mais adequados de promoção
- provas organizadas dentro de melhores normas.

Será levado, também, em conta o papel do professor, que é elemento básico em relação à produtividade de um sistema de educação.

Em 1969, haverá o preparo de líderes - conscientes dos objetivos do trabalho em curso e capazes de dirigir e avaliar a reforma em seus Estados - e a formação de elementos a serem encarregados do aperfeiçoamento de diretores e professores em seus Estados de origem.

O trabalho de reformulação do ensino, desenvolvido ano a ano, considerando a situação de cada Estado, em caráter experimental, sujeito a avaliações periódicas, permitirá que, em relativamente pouco tempo, o ensino primário se encontre em grau mais elevado de eficiência - exigirá das crianças, por meio de programas diversificados, o que estiver dentro de suas possibilidades; medirá o essencial; diminuirá a repetência; abrirá mais vagas nas escolas. O magistério, por sua vez, irá sendo aperfeiçoado e os cursos de formação de professores irão preparando elementos mais capacitados.

Para a deflagração da Operação-Escola, em relação ao início da reformulação do ensino, são necessários os seguintes elementos, referentes a cada capital brasileira e às cidades envolvidas na Operação:

. número de alunos de 1ª série que estão cursando, no ano corrente, escolas públicas primárias, distinguindo novos e repetentes, discriminados, estes últimos, pelo número de anos que estão cursando a escola

. programas atuais do curso primário

(Esses elementos devem ser fornecidos ao INEP até 30/9/68)

10.

. exemplares das provas de promoção de 1º a 2º ano aplicadas em fins do corrente ano

. resultados dessas provas: percentagens de aprovação, por matéria e geral (êsses elementos devem ser fornecidos até 31 de dezembro de 1968).

As providências apresentadas constituem o passo inicial da reformulação a ser empreendida. O desenvolvimento posterior do trabalho será apresentado oportunamente.

QUADRO 1
COMPARAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS E APROVAÇÕES NO ENSINO PRIMÁRIO

CAPITAIS DO BRASIL (sem divisão do 1º ano)	1965			1966	Diferença	% de evasão
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano	Matrícula Expectativa	
Niterói	10.415	533	10.948	9.600	1.348	12,31%
Curitiba	11.367	1.362	12.729	12.725	4	0,03%
Rio Branco	3.200	338	3.538	1.464	2.074	58,62%
São Luís	5.570	1.302	6.872	6.525	347	5,04%
Maceió	7.601	1.194	8.795	5.321	3.474	39,43%
Florianópolis	3.454	1.067	4.521	4.519	2	0,04%
Porto Alegre	16.574	3.773	20.347	20.197	150	0,73%
Brasília	7.182	2.577	9.759	9.521	238	2,43%
B.Horizonte	27.455	6.382	33.837	32.090	1.747	5,16%
Vitória	2.922	820	3.742	3.629	113	3,01%
Cuiabá	4.874	540	5.414	2.405	3.009	55,57%
TOTAL	100.614	19.888	120.502	107.996	12.506	10,37%

CAPITAIS DO BRASIL (com divisão do 1º ano)	Aprovados	Reprovados	Expectativa	Matrícula	Diferença	% de evadidos e aprovados num tipo ou nível de 1º ano, não promovidos ao 2º ano
	1º ano (65)	2º ano (65)	2º ano (65)	inicial 2º ano (66)	Matrícula Expectativa	
Manaus	13.023	761	13.784	7.827	5.957	43,21%
Recife	34.651	2.955	37.606	24.895	12.711	33,80%
Boa Vista	1.625	183	1.808	996	812	44,91%
Goiânia	12.967	1.560	14.527	7.850	6.677	45,96%
Teresina	10.138	1.073	11.211	5.396	5.815	51,86%
João Pessoa	5.486	759	6.245	4.113	2.132	34,13%
Belém	18.728	3.150	21.878	17.470	4.408	20,14%
Aracaju	4.520	808	5.328	3.658	1.670	31,34%
Natal	7.289	1.534	8.823	5.597	3.226	36,56%
Guanabara	44.548	52.909	97.457	75.256	22.201	23,00%
TOTAL	152.975	65.692	218.667	153.058	65.609	30,00%

QUADRO 2

ENSINO PRIMÁRIO COMUM

Índice de produtividade = $\frac{\text{Alunos aprovados do 4º ano}}{\text{Matrícula inicial do 1º ano}}$

ANO DE 1965

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

CAPITAIS DO BRASIL (com divisão do 1º ano)	Total de alunos aprovados - 4º ano	Total de alunos do 1º ano (matrícula inicial)	Índice de pro- dutividade
Manaus	3.051	17.521	17%
Pecife	11.044	41.553	27%
Boa Vista	247	2.225	11%
Goiânia	2.637	17.627	15%
Teresina	1.657	17.311	10%
João Pessoa	1.867	10.260	18%
Belém	9.213	12.674	73%
Aracaju	1.447	7.153	20%
Natal	2.456	12.705	19%
Guanabara	13.884	209.176	7%
TOTAL	47.503	348.205	14%

PRODUTIVIDADE (1) NA 1ª SÉRIE EM ESTADOS QUE NÃO DIVIDEM O 1º ANO

QUADRO 1 a

Evasão

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966		Diferença entre matrícula e expectativa	Evasão
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano			
Niterói	10.415	533	10.948	9.600	1.348	12,31%	
Curitiba	11.367	1.362	12.729	12.725	4	0,03%	
Rio Branco	3.200	338	3.538	1.464	2.074	58,62%	
São Luís	5.570	1.302	6.872	6.525	347	5,04%	
Maceió	7.601	1.194	8.795	5.321	3.474	39,49%	
Florinópolis	3.454	1.067	4.521	4.519	2	0,04%	
Porto Alegre	16.574	3.773	20.347	20.197	150	0,73%	
Brasília	7.182	2.577	9.759	9.521	238	2,43%	
B.Horizonte	27.455	6.382	33.837	32.090	1.747	5,16%	
Vitória	2.922	820	3.742	3.629	113	3,01%	
Cuiabá	4.374	540	5.414	2.405	3.009	55,57%	
São Paulo	112.661	34.362	147.023	152.329	5.306	3,63%	
Total	213.275	54.250	267.525	260.325	12.506 ⁽²⁾	6,67%	

QUADRO 2 a

PRODUTIVIDADE NA 1ª SÉRIE NOS ESTADOS QUE DIVIDEM O 1º ANO

Evasão e aprovação sem promoção

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966		Diferença entre matrícula e expectativa	Evasidos ⁽³⁾ e aprovados num tipo de 1º ano, não promovidos ao 2º ano
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano			
Manaus	13.023	761	13.784	7.827	5.957	43,21%	
Recife	34.651	2.955	37.606	24.895	12.711	33,80%	
Boa Vista	1.625	183	1.808	996	812	44,91%	
Goiânia	12.967	1.560	14.527	7.850	6.677	45,96%	
Teresina	10.138	1.073	11.211	5.396	5.815	51,86%	
João Pessoa	5.486	759	6.245	4.113	2.132	34,13%	
Belém	18.728	3.150	21.878	17.470	4.408	20,14%	
Aracaju	4.520	808	5.328	3.658	1.670	31,34%	
Natal	7.289	1.534	8.823	5.597	3.226	36,56%	
Guanabara	44.548	53.282	97.830	75.587	22.243	22,73 ⁽⁴⁾	
Total	152.975	66.065	219.040	153.389	65.651	29,97%	

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

OPERAÇÃO-ESCOLA

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

OPERAÇÃO - PRODUTIVIDADE

I - Aplicação do conceito de produtividade à educação

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

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

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

II - Produtividade atual do ensino primário brasileiro

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

III - Causas da baixa produtividade do ensino primário

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

- os currículos e programas de curso primário são extensos, mal dosados, não levando em conta as condições da criança e a carga horária disponível
- os sistemas de promoção exigem padrões demasiado elevados
- os professores, de um modo geral, não têm preparo conveniente.

IV - Soluções propostas

A. Considerações preliminares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 3 -

B - Providências

- 1 - Reforma de programas no sentido de se adaptarem às condições das crianças; proposição de programas diversificados para atenderem às diferenças individuais. Estudo experimental desses programas.
- 2 - Mudança das provas no sentido de que meçam o essencial e atendam ao desenvolvimento psicológico da criança em cada etapa escolar.
- 3 - Abolição da divisão do 1º ano, que leva à baixa de produtividade da escola (V. quadros 1 a 4).
- 4 - Mudança da mentalidade do professor para que aceite a mudança, integrando-se à Operação-Produtividade.
- 5 - Incentivo ao professor, premiando-o pelo aumento da produtividade, inclusive com estímulos financeiros.
- 6 - Organização de turmas por idade dentro da série escolar. Adotando como primeiro critério a série e como segundo a idade, encaminhamento para a
- 7 - Promoção mais flexível.

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

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

- 1 - preparo de líderes para instituir a reformulação do ensino e avaliar, a cada passo, os resultados obtidos
- 2 - apresentação de sugestões e auxílio prático na elaboração de currículos, programas (1) e provas e no preparo do pessoal
- 3 - realização de pesquisas a curto prazo sobre os pontos críticos a serem atacados nas várias medidas a serem tomadas
- 4 - apresentação de trabalhos e experiências já vividas nas escolas experimentais do INEP

(1) O INEP está estudando programas de 10 países dos mais desenvolvidos do mundo.

PRODUTIVIDADE (1) NA 1ª SÉRIE EM ESTADOS QUE NÃO DIVIDEM O 1º ANO

QUADRO 1 a

Evasão

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966		Diferença entre matrícula e expectativa	Evasão
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano			
Niterói	10.415	533	10.948	9.600	1.348	12,31%	
Curitiba	11.367	1.362	12.729	12.725	4	0,03%	
Rio Branco	3.200	338	3.538	1.464	2.074	58,62%	
São Luís	5.570	1.302	6.872	6.525	347	5,04%	
Maceió	7.601	1.194	8.795	5.321	3.474	39,49%	
Florinópolis	3.454	1.067	4.521	4.519	2	0,04%	
Porto Alegre	16.574	3.773	20.347	20.197	150	0,73%	
Brasília	7.182	2.577	9.759	9.521	238	2,43%	
B.Horizonte	27.455	6.382	33.837	32.090	1.747	5,16%	
Vitória	2.922	820	3.742	3.629	113	3,01%	
Cuiabá	4.374	540	5.414	2.405	3.009	55,57%	
São Paulo	112.661	34.362	147.023	152.329	5.306	3,63%	
Total	213.275	54.250	267.525	260.325	12.506 ⁽²⁾	6,67%	

QUADRO 2 a

PRODUTIVIDADE NA 1ª SÉRIE NOS ESTADOS QUE DIVIDEM O 1º ANO

Evasão e aprovação sem promoção

CAPITAIS DO BRASIL	1965			1966		Diferença entre matrícula e expectativa	Evasidos ⁽³⁾ e aprovados num tipo de 1º ano, não promovidos ao 2º ano
	Aprovados no 1º ano	Reprovados no 2º ano	Expectativa de matrícula no 2º ano	Matrícula inicial do 2º ano			
Manaus	13.023	761	13.784	7.827	5.957	43,21%	
Recife	34.651	2.955	37.606	24.895	12.711	33,80%	
Boa Vista	1.625	183	1.808	996	812	44,91%	
Goiânia	12.967	1.560	14.527	7.850	6.677	45,96%	
Teresina	10.138	1.073	11.211	5.396	5.815	51,86%	
João Pessoa	5.486	759	6.245	4.113	2.132	34,13%	
Belém	18.728	3.150	21.878	17.470	4.408	20,14%	
Aracaju	4.520	808	5.328	3.658	1.670	31,34%	
Natal	7.289	1.534	8.823	5.597	3.226	36,56%	
Guanabara	44.548	53.282	97.830	75.587	22.243	22,73 ⁽⁴⁾	
Total	152.975	66.065	219.040	153.389	65.651	29,97%	

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

QUADRO 3

Produtividade dos sistemas escolares das capitais brasileiras até o 4º ano primário (1).

ANO DE 1965

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

QUADRO 4

Produtividade dos sistemas escolares das capitais brasileiras até o 4º ano primário (2).

CAPITAIS DO BRASIL (sem divisão do 1º ano)	Total de alunos aprovados - 4º ano	Total de alunos do 1º ano (matrícula inicial)	Índice de produtividade (%)
Manaus	3.051	17.521	17
Recife	11.044	41.553	27
Boa Vista	247	2.225	11
Goiânia	2.637	17.627	15
Teresina	1.657	17.311	10
João Pessoa	1.867	10.260	18
Belém	9.213	12.674	73
Aracaju	1.447	7.153	20
Natal	2.456	12.705	19
Guanabara	13.884	209.176	7 (3)
TOTAL	47.503	348.205	14

Observação: A produtividade foi calculada pelo índice $\frac{\text{Alunos aprovados no 4º ano}}{\text{Matrícula inicial no 1º ano}}$

(1) Estados que não dividem o 1º ano

(2) Estados que dividem o 1º ano

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

- 4 -

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

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

Período	Atividade
De julho a setembro de 1968	Levantamento, pelas Secretarias de Educação estaduais, de dados relativos às cidades envolvidas na Operação-Produtividade. Esses dados, que deverão ser enviados ao INEP, são: 1 - número de alunos de 1ª série que estão cursando, no ano corrente, escolas públicas primárias, distinguindo novos e repetentes, discriminados estes últimos pelo número de anos que estão cursando a escola 2 - programas atuais do curso primário
Agosto a outubro de 1968	Preparo, pelo INEP, de uma prova-diagnóstico a ser aplicada a todos os alunos de 1ª ano da rede escolar pública das cidades envolvidas na Operação-Produtividade. Objetivo da prova: oferecer subsídios para um estudo sobre os fatores que influem na produtividade do ensino - tipo de professor, métodos de alfabetização usados, material utilizado, carga horária etc.
Novembro e dezembro de 1968	2º levantamento de dados, a ser feito pelas Secretarias de Educação estaduais, que os enviarão ao INEP: 1 - exemplares das provas de promoção do 1º e 2º ano, que forem aplicadas, em fins de 1968, em cada cidade atingida pela Operação-Produtividade 2 - resultados dessas provas: percentagem geral de promoção dos alunos ao 2º ano e a outros tempos de 1º ano, se houver, e percentagens gerais de aprovação por matéria
De outubro de 1968	Preparo intensivo de líderes para dirigirem e avaliarem a reforma em seus Estados de origem (cursos de 1 a 2 meses cada, no INEP). Preparo de elementos que se encarregarão do aperfeiçoamento de diretores e professores em seus Estados de origem.

- 5 -

Período	Atividade
Fevereiro de 1969	Sugestões, pelo INEP, de critérios mais convenientes de promoção de 1º ao 2º ano, de programas para 1º e para 2º ano e de tipos de organização de turmas dos referidos anos escolares.
De março a dezembro de 1969	Assistência técnica, fornecida pelo INEP, às cidades envolvidas na Operação-Produtividade, para acompanhamento, adequação e avaliação do plano.

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

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

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

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

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INEP-CEPE-DAM

OPERAÇÃO-PRODUTIVIDADE
MELHORIA DOS CRITÉRIOS DE PROMOÇÃO

I - Introdução

Entre as medidas propostas visando ao aumento de produtividade do ensino primário brasileiro - o que será conseguido se os educandos receberem um atendimento de mais alta qualidade - aparece a melhoria dos critérios de promoção.

Na estratégia para a consecução da medida referida, figura a realização inicial de uma prova, a ser aplicada na 2^a quinzena de novembro de 1968, a todos os alunos de 1º ano primário, da rede escolar pública das capitais dos Estados.

Os objetivos dessa prova são:

. permitir uma comparação entre as percentagens de promoção do 1º ao 2º ano, obtidas segundo os critérios habituais de promoção nos vários Estados, e as percentagens que seriam conseguidas se a referida prova fôsse adotada para decidir da promoção dos alunos.

. oferecer subsídios - por meio de um questionário que será completado pelo professor de cada turma - para um estudo sobre os fatores que influem na produtividade do ensino, a saber - preparo do professor, método de alfabetização usado, material utilizado, carga horária etc.

II - Hipótese levantada

Se a prova organizada pelo INEP servir como critério de promoção, deverá haver um aumento considerável do número de alunos promovidos do 1º ao 2º ano.

III - Razões que justificam a hipótese levantada

Os currículos e programas de curso primário são, de um modo geral, extensos, mal dosados, não levando em conta as condições da criança e a carga horária disponível.

As provas de promoção habitualmente organizadas, além de estarem calcadas nos ambiciosos programas existentes (1), envolvem questões de grande dificuldade, inadequadas às condições das crianças e ao fim em vista, que é decidir sobre a promoção de ano escolar.

Em muitos Estados, crianças já alfabetizadas são mantidas no 1º ano em decorrência do tipo de prova e do critério de promoção adotados.

Esses fatos concorrem para o alarmante número de alunos não promovidos ao 2º ano.

Na prova organizada pelo INEP, as questões apresentadas visarão a medir os conhecimentos que sejam realmente indispensáveis para que o aluno possa continuar os estudos na série imediata, atendendo-se ao desenvolvimento psicológico da criança na etapa escolar em que se encontra. Desse modo, sendo

(1) Os programas brasileiros pedem na 1ª série o que países mais adiantados pedem na 2ª série, na 4ª o que é pedido na 6ª e assim por diante, devendo ser lembrado o fato de que a nossa carga horária é inferior à daqueles países.

2.

os critérios de promoção mais racionais e adequados, trarão como consequência uma elevação do número de aprovações de 1º para 2º ano, o que corresponde à hipótese levantada.

Experiência nesse sentido foi realizada na Escola Guatemala, onde, em novembro do ano em que a mesma passou a ser escola experimental do INEP, no Rio, os alunos que estavam cursando o 1º ano foram submetidos a uma prova organizada por esse Instituto, nos moldes da que está prevista na Operação-Produtividade. Os referidos alunos prestaram, também, os exames de fim de ano do Estado da Guanabara. A taxa de promoção do 1º ao 2º ano, segundo a prova do INEP, foi 17% superior à que seria obtida se o critério adotado tivesse sido o daquele Estado (1). Tais crianças, promovidas ao 2º ano, seguiram normalmente os estudos. No fim do 2º ano, pelos exames do Estado, houve uma aprovação de 89%, tendo sido, no entanto, todas as crianças promovidas ao 3º ano, de acordo com o critério do INEP. Ao fim dos 5 anos de curso, submetidas aos exames estaduais, a taxa de aprovação foi de 100%.

IV - Apreciação do custo da prova em termos de investimento

A situação verificada em 1965 foi a seguinte:

Nº de alunos de 1º ano matriculados (ao fim do ano letivo de 1965)(2) nas capitais	Nº de alunos aprovados	% de aprovação
Em escolas de 2 ou + prof. ^{es} - 631.683		
Em escolas isoladas - 34.773		
Total	384.779	57%(aproximada)

A - Se tivesse havido um aumento da taxa de promoção de 57 para 68%, a situação seria:

Nº de alunos que teriam sido aprovados	Nº de alunos que teriam sido aprovados a mais
453.190 (ao invés de 384.779)	68% de aprovações 453.152
	Nº de alunos realmente aprovados 384.779
	Diferença 68.373

Esses 68.373 alunos, não tendo sido promovidos, constituiriam no ano seguinte grande número de turmas de 1º ano, exigindo professores para regê-las, o que acarretou nova despesa, representando a anteriormente feita o que os economistas denominam "perda". Assim:

Nº de turmas(3)	Nº de professores	Despesa (4)
2.279	2.279	NCr\$ 2.279.000,00

- (1) A taxa de promoção, pelo critério do Estado, foi de 54% e de acordo com o INEP - 71%.
- (2) Os dados apresentados referem-se a 1965, por não existirem outros mais atualizados.
- (3) Numa base de 30 alunos por turma.
- (4) Considerando-se apenas a despesa com o pagamento de professores e supondo-se que estes recebam NCr\$ 1.000,00 anuais (NCr\$ 83,00 por mês).

Estabelecendo uma comparação entre custos da prova e despesas decorrentes da reprovação dos 68.373 alunos em causa, tem-se:

Custo provável da prova (aos preços atuais)	Despesa decorrente da reprovação dos 68.373 alunos referidos	Diferença a favor da prova
Impressão - NCr\$ 105.000,00		
Apuração - NCr\$ 45.000,00		
Total - NCr\$ 150.000,00	NCr\$ 2.279.000,00	NCr\$ 2.129.000,00

Conclusão - Mesmo com o alto custo da prova, tal investimento teria sido, largamente compensado, pois permitiria uma retribuição imediata da quantia investida (1419%).

B - Se fosse feita a previsão de um aumento de 18% da taxa de promoção, que passaria a ser de 75%, a situação seria:

Nº de alunos que teriam sido aprovados	Nº de alunos que teriam sido aprovados a mais
499.842 (ao invés de 384.779)	75% de aprovações 499.842 Nº de alunos realmente aprovados 384.779 Diferença 115.063

Esses 115.063 alunos não promovidos ao 2º ano recomeçaram o trabalho do ano anterior e isto acarretou a seguinte perda:

Nº de turmas	Nº de professores	Despesa
3.835	3.835	NCr\$ 3.835.000,00

Comparando-se os custos da prova e as despesas decorrentes da reprovação dos 115.063 alunos em causa, tem-se:

Custo provável da prova	Despesa decorrente da reprovação dos 115.063 alunos referidos	Diferença a favor da prova
Impressão - NCr\$ 105.000,00		
Apuração - NCr\$ 45.000,00	NCr\$ 3.835.000,00	NCr\$ 3.685.000,00
Total NCr\$ 150.000,00		

Conclusão - Se pela prova tivessem sido aprovados 75% dos alunos de 1º ano, ao invés de 57%, o investimento com a prova teria tido a retribuição imediata de 2456%.

C - Se o investimento com a prova fôr realizado em 1968, será ainda mais compensador.

De 1964 a 1965 a taxa de aumento da população escolar de 1º ano foi de 11%. Aplicando-se essa taxa como acréscimo anual da matrícula no 1º ano, deve-se ter, em 1968, nesta série escolar, cerca de 880.000 crianças.

Na maioria dos Estados, o salário do professor é muito mais alto do que o tomado como base para os cálculos feitos. Nesses cálculos não foram incluídas despesas indispensáveis, como as referentes à compra de material, a serviços técnicos e administrativos etc.

O custo da prova - envolvendo impressão, transporte, apuração, a valiação dos fatores que estão influenciando na taxa de reprovação - importa em cerca de NCr\$ 200.000,00.

Assim:

- sem a aplicação da prova, se a taxa de aprovação for igual à de 1965 (57%, haverá 501.600 alunos promovidos ao 2º ano)
- com a utilização da prova, se a taxa de aprovação passar para 68%, serão aprovados, no 1º ano, 598.400 alunos.

Adotada a segunda alternativa, haverá mais 96.800 alunos promovidos ao 2º ano, o que, em termos de número de turmas, significa a formação de menos 3,226 classes de 1º ano, e em termos de pagamento de salário, representa uma economia de NCr\$ 3.226.000,00 (1), quantia esta que teria de ser novamente despendida com professores de 1º ano, se os 96.800 alunos referidos não tivessem sido promovidos ao 2º ano.

Conclui-se, pois, que, se a prova traz uma despesa de NCr\$ 200.000,00 e proporciona uma economia de NCr\$ 3.226.000,00, representa um investimento de NCr\$ 3.026.000,00 (1513%).

Tal investimento seria ainda melhor se, com a prova, a taxa de aprovação passasse a ser de 75%.

Com essa taxa, haveria mais de 158.400 alunos promovidos ao 2º ano, evitando-se a formação de 5,280 turmas de 1º ano e a despesa de NCr\$ 5.280.000,00 com o pagamento de professores.

A diferença entre a despesa com a prova (NCr\$ 200.000,00) e a economia obtida no pagamento de professores (NCr\$ 5.280.000,00) seria de NCr\$ 5.080.000,00, representando a prova um investimento da ordem de 2540%.

Talvez se objete que a despesa a ser realizada com o pagamento dos professores não representa real economia, pois os alunos - promovidos ou não - continuarão na escola, sendo a única diferença a de que o pagamento de salário será feito a professores de 2º ano e, não, de 1º.

Sem falar em outras vantagens trazidas pelo aumento do número de alunos aprovados, o que será tratado em seguida, é preciso não esquecer que esses alunos permanecerão menor número de anos na escola, pois a repetência baixará, e, assim, ao fim do curso, ao deixarem a escola terão representado um custo menor.

Além disso, convém lembrar que qualquer despesa que possa ser feita apenas uma vez, para que se atinja a um fim em vista, se for realizada duas ou mais vezes constitui perda do capital empregado e desperdício.

V - Apreciação da prova em termos de outras vantagens que apresenta

Além de representar um critério de promoção mais adequado, de permitir uma aplicação mais racional dos investimentos em educação, a aplicação da referida prova envolve outros aspectos de valor não menos ponderável.

(1) Mantendo-se, ainda, a base de salário mensal do professor na ordem de NCr\$ 83,00.

Assim, destacamos:

- as repercussões humanas e sociais decorrentes da aprovação de um número maior de alunos;
- o atendimento à demanda de vagas, que será conseguido pela normalização do fluxo escolar através das várias séries (1).

VI - Medidas, propostas na Operação-Produtividade, que têm correlação com a aplicação da prova

Já em 1968 serão feitas sugestões de programas mais adequados para o 1º e 2º anos do curso primário e, a partir de 1969, procurar-se-á elevar a qualidade do trabalho docente e apresentar sugestões para reformulações dos programas das demais séries escolares.

(1) Só ao fim de 4 anos da utilização de critérios adequados de promoção é que haverá aumento geral do número de vagas nas escolas primárias.

Em muitas escolas haverá, por exemplo, no ano em que começar a ser adotado o critério em causa, um maior número de turmas de 2º ano, por se ter elevado a taxa de aprovação do 1º ano ao 2º ano, mas as vagas para 1º ano ainda serão decorrentes do número de alunos que tiverem acabado o curso e saído da escola.

UMA TAREFA COMPLEXA: A REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS
PARA A EDUCAÇÃO DE 1º GRAU

Lúcia Marques Pinheiro

Rio de Janeiro, 28/3/1972

UMA TAREFA COMPLEXA: A REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO DE 1º GRAU

Lúcia Marques Pinheiro

A reformulação de currículos e programas representa uma das tarefas essenciais da reforma do ensino primário e médio consubstanciada na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Do encaminhamento mais ou menos feliz do problema muito dependerá o êxito ou o insucesso da reforma. Isso porque a reformulação que se pretende realizar não se refere apenas a aspectos administrativos, mas é mais profunda, atingindo a própria orientação do trabalho de classe.

Terão os administradores e estudiosos da educação um papel relevante no propiciar as condições para que a mudança que se pretende ocorra de fato. Em última análise, porém, a reforma estará dependendo do professor e de suas relações com o aluno.

Será, pois, essencial modificar a mentalidade do professor e assegurar-lhe meios que o orientem no sentido visado pela reforma, para que possa desenvolver novos currículos que levem aos objetivos visados.

Essa mudança deverá basear-se na apreensão do espírito da reforma, na compreensão do que toda a orientação da obra educativa, a própria relação professor-aluno devem ser alteradas para que sejam alcançadas as finalidades postas para a educação de 1º grau. Ela envolve, portanto, uma sólida filosofia da educação, que norteará a escolha dos meios a utilizar e das decisões a tomar em cada caso, já para levar à aquisição de conhecimentos e estruturas de conhecimentos, já para formar hábitos, atitudes, habilidades e interesses desejáveis.

Só desse modo se tornará cada professor responsável pelo papel que lhe cabe e apto a desenvolver com os alunos um currículo dentro do espírito da nova lei e das necessidades do homem e da sociedade moderna.

Cumprе esclarecer que, ao nos referirmos a currículo, estamos empregando o termo em sua acepção mais ampla, tal como se define na publicação Modern Elementary Curriculum, de Willian B. Ragan.

- 2 -

Nesse sentido "o currículo existe nas experiências das crianças e não nos livros, programas ou planos e intenções dos professores. A relação entre currículo e programa é a mesma que entre um mapa rodoviário e a experiência de realização da viagem". Como acrescenta Ragan, "o currículo não corresponde ao conteúdo a ser aprendido senão quando este se torna parte da experiência da criança e na medida em que isso ocorre. Assim, na mesma classe, o currículo diferirá conforme o aluno, pois que os vários educandos incorporam menos ou mais conteúdos".

Ora, as experiências das crianças decorrem não apenas dos conteúdos a serem aprendidos, mas dos métodos e recursos didáticos, das relações entre professores e alunos e dos alunos entre si e, até, dos processos de avaliação, como nota o autor referido. E, acrescentamos, depende, em última análise, da filosofia de educação que norteia o professor e dos recursos de que dispõe para por essa filosofia em prática.

O Conselho Federal de Educação tornou clara essa orientação, ao fixar que, nas séries iniciais do curso, a aprendizagem se realize por atividades e, nas finais, por áreas de estudos, predominantemente.

Com isso fica banido o ensino tradicional de conteúdos estanques, apresentados pelo método de preleção, de resultados precários e defende-se uma fundamentação psicológica mais segura, com base na noção de que a inteligência abstrata repousa na inteligência motora, na ação; levando em conta o problema da transferência da aprendizagem e a necessidade da participação do aluno no processo. E participação, não o esqueçamos, não significa simples ação, mas ação interessada, envolve a compreensão e integração.

A sistemática da reforma determina a fixação de currículo, no sentido mais estrito de termo - como lista de matérias - pelo Conselho Federal de Educação e o enriquecimento dessa tábua curricular pelos Conselhos Estaduais e pelas escolas.

Na fixação desse currículo, no sentido estrito, será importante que os Conselhos Estaduais e, principalmente, as escolas levem em conta as necessidades locais e dos alunos, de maneira a que ele ofereça condições básicas para que possa atender aos objetivos buscados. Não terá sentido incluir, por exemplo, línguas estrangeiras se não se dispõe, de fato, de professores capacitados para que se obtenha, nessa área curricular, o que se pretende, seja predominantemente conversação (no caso de área pouco desenvolvida, mas de interesse turístico, digamos), ou leitura, principalmente de textos técnicos (se a população

- 3 -

escolar se dirige a cursos técnicos predominantemente, ou a cursos superiores). Torna-se desejável, por vezes, incluir no currículo mais de uma língua e, em outros, uma determinada língua se impõe. O mesmo irá ocorrer com as áreas curriculares ligadas ao trabalho, que irão variar com o local. Parece essencial que as escolas estudem a sua clientela e o destino que essa clientela terá - seja terminando os estudos no 1º grau, ou prosseguindo no 2º ou, até, atingindo o grau superior - seja dirigindo-se ao trabalho e ingressando num tipo de ocupação que terá, ou não, probabilidade de se tornar permanente.

As administrações estaduais deverão incentivar essa diferenciação dos currículos, evitando-se currículos fixos comuns para as escolas oficiais, determinados pela necessidade de aproveitar professores. Todo um esforço deve ser feito a fim de que a escolha dos componentes dos currículos seja feita de maneira objetiva, justificada pelas necessidades sociais e pelo tipo de clientela. Currículos, embora bem feitos, precisarão mudar à medida que novas necessidades surjam, sendo essencial sua constante avaliação e reformulação periódica, feita com base nas necessidades sociais e no seguimento dos alunos.

Entre o currículo, no sentido de tábua curricular, cujo núcleo comum é fixado pelo Conselho Federal de Educação, e o currículo, com a significação ampla de experiências educativas desenvolvidas pelos alunos, há um trabalho intermediário, a ser realizado pelas administrações, pelos órgãos de estudo e pelas escolas, a fim de guiar, em linhas gerais, a ação do professor, assegurando-lhe o auxílio possível para que tenha êxito em sua tarefa. É o trabalho de organização de programas, cuja importância nunca será demais encarecer, especialmente num país que, como o nosso, não apresenta uma tradição feliz nesse sentido.

No estudo realizado pelo INEP, intitulado "Serão adequados os programas brasileiros de curso primário?" verifica-se que nossa escola primária, com três horas e meia a quatro horas e meia de aula, cinco dias por semana, exige de um aluno de 4º ano o que as escolas suíças, americanas e belgas pedem no 5º ou 6º, tendo de cinco a seis horas de aula diárias e professores de nível superior ao nosso. Sem dúvida, essa é uma das causas da baixa produtividade de nossa escola. Seus efeitos se notam desde o 1º ano - em que muitos Estados exigem matéria adequada à 2ª ou 3ª série - até o curso ginasial, cujos programas não levam em conta as condições psicológicas dos alunos, sendo realmente assimilados apenas pelos mais capazes dentre um grupo já selecionado.

- 4 -

Os instrumentos de avaliação acompanham essa atitude irrealista, que se reflete na própria graduação escolar: não há uma noção clara do que se pode e deve pedir a um aluno em cada série escolar.

Tudo isso se reflete, sem dúvida, nas taxas de re provação, que nem sempre decorrem de ineficiência dos professores ou dificuldades dos alunos, sendo muito afetadas pelos objetivos inadequados e pelos programas mal dosados, além de pouco integrados às necessidades sociais e humanas .

Falta especialmente - nesse aspecto como em muitos outros - a mentalidade objetiva, que leve em conta os resultados obtidos na avaliação do rendimento escolar, procure fixar as causas dos insucessos, tome medidas destinadas a superá-las e acompanhe seus resultados, mentalidade essa que precisará caracterizar os administradores e responsáveis pela política educacional em geral, assim como os professores. Falta também comunicação maior entre os órgãos de direção geral do ensino e de estudo, de um lado, o magistério, incluindo professores, orientadores e diretores de escola, de outro .

Os professores não são ajudados a avaliar seu trabalho em comparação com resultados de outros professores, de outras escolas do Estado, do País, e até de outros países; não têm, pois, padrões para auto-avaliação, primeiro passo para que possam progredir. Por outro lado, não são levados a participar, com sua experiência, das decisões da política educacional, o que lhes daria a atitude de responsabilidade e asseguraria um sentimento de valorização, estimulador do esforço necessário para as mudanças desejáveis .

São, esses, aspectos que será preciso superar para que a reforma se torne realidade. Todos eles concorrem para que não mude a situação vigente, nem se perceba até que ponto cada fator envolvido é responsável pela impossibilidade de aperfeiçoamento .

Os programas constituem um importante fator a levar em conta, quando se visa à melhoria do ensino, podendo facilitar esse aperfeiçoamento no sentido desejado ou, ao contrário, constituir-se em sério entrave ao desenvolvimento da reforma em pauta .

Constituem, eles, roteiros amplos de orientação ao professor quanto aos objetivos a visar, aos conteúdos mais válidos para atingi-los, a tipos de atividades que favorecem sua consecução e aos padrões a exigir em cada ano escolar .

- 5 -

A própria conceituação de seu papel revela que não se trata de trabalho simples, que possa ser feito por pequenos grupos de professores, por mais eficientes que sejam, especialmente se se encontram afastados do ensino ou têm pouca experiência das séries escolares às quais se destinam os programas.

Professores destacados geralmente tiveram experiência com turmas de alunos mais capazes, em que conseguiram resultados em grande parte decorrentes de seu valor pessoal e que não se pode esperar da maioria dos professores. Professores de níveis mais elevados, especialistas em uma disciplina, nem sempre vêem o aluno como um todo, nem têm noção de dosagem da matéria a incluir em cada série escolar para os vários tipos de alunos, nem da capacidade do professorado para lidar com as últimas descobertas feitas em seu ramo de especialização. São preciosos como colaboradores, mas a palavra final terá de ser dada pelos que labutam no dia-a-dia da classe.

O problema exige estudos e pesquisas e um grupo dedicado especialmente ao assunto.

Essa compreensão já penetrou, de há muito, os sistemas escolares mais avançados. São exemplos os trabalhos de Dottrens na Suíça, as reuniões de especialistas europeus sob a égide da Unesco, o trabalho dos Boards of Education dos Estados Unidos e, mais perto de nós, do Centro Nacional de Investigações Educativas, patrocinado pela Unesco e com sede em Buenos Ayres, o qual tem por um de seus objetivos "efetuar estudos, pesquisas e levantamentos que permitam a revisão permanente de currículos e programas numa base científica".

No Brasil já tivemos muitos programas ditos experimentais, mas que não atenderam às condições básicas para permitir uma experimentação válida, não sendo aplicados nas condições necessárias a um estudo científico, nem avaliados em seus resultados. Assim, será necessário reiniciar a tarefa em bases mais seguras. Além dos cuidados próprios ao trabalho de elaboração de programas em geral, dever-se-á ter em vista que se trata de programas

para uma determinada clientela,

com um objetivo geral bem definido,

dentro de um espírito que se fundamente nas conquistas da Psicologia.

- 6 -

Assim, as comissões encarregadas de elaborar os ante projetos de programa precisarão

- ter experiência com o tipo de aluno a que se destina o programa
- assimilar o espírito da reforma
- dominar uma série de noções essenciais, tais como:
 - . objetivos comportamentais
 - . estruturas de conhecimentos
 - . critérios de seleção de conteúdos
 - . integração
 - . características psicológicas dos alunos nas fa-
ses atingidas pela educação de 1º grau .

Precisarão ter em vista:

- o problema de dosagem dos objetivos e conteúdos
- as necessárias adaptações dos programas
 - . às condições locais
 - . às diferenças individuais
 - . à terminalidade real dos estudos em cada zona.

Terão que considerar:

- o problema de ampliação da taxa de escolarização, com o correspondente ingresso na escola de crianças em condições menos favoráveis do que as das atualmente matriculadas
- a extensão do curso, que levará às últimas séries muitos alunos até agora recusados no exame seletivo de admissão ao Ginásio.

Será importante que tais comissões disponham de sugestões de programas, colhidas em programas e bibliografia para o aluno de outros países, a fim de que ampliem as perspectivas de visão do problema.

Como ponto de partida para o trabalho, parece-nos que será essencial um entendimento sobre os objetivos gerais a atingir ao fim dos oito anos de escolaridade, levando-se em conta educandos mais e menos capazes. Não nos referimos apenas a objetivos amplos, mas a objetivos já fixados com certa precisão. Assim, por exemplo, em vez de:

- desenvolver interesses
ter-se-ia
- desenvolver interesses por:
 - ler com fins recreativos e com fins de estudo;
 - continuar a educar-se (educação permanente);

- 7 -

- informar-se sobre o que ocorre no País e no mundo, através de jornais, revistas e demais meios de comunicação a seu alcance;
- conhecer problemas locais e participar, na medida do possível, de sua solução;
- praticar exercício físico, desenvolver um esporte;
- aplicar parte de seu tempo livre em atividades de arte: ouvir música, participar de jogos, ou orfeão, banda ou clube de arte.

Estabelecidas essas grandes finalidades em vista, inclusive por meio de inquéritos junto a pessoas de variadas profissões e níveis culturais diferentes, será preciso fixar objetivos por série escolar, o que deve ser feito em termos comportamentais, isto é, sob a forma de comportamentos que se esperam do educando, a fim de evitar variedade de interpretações e de facilitar a avaliação do que for obtido.

Tome-se, o objetivo "ser capaz de comunicar-se com eficiência, oralmente e por escrito".

Esse objetivo terá de ser precisado, chegando-se, a estabelecer que se desdobrará, por exemplo, em:

- 1) - Comunicar-se, oralmente, com correção e clareza, em situações como:
 - transmitir um recado;
 - relatar um fato ocorrido aos colegas;
 - contar uma história;
 - resumir ou comentar um livro, um filme, um programa de TV, uma história;
 - opinar, numa discussão em classe ou em grupo, avaliando uma atividade, participando de um planejamento, discutindo um problema da turma etc
 - . esperando a vez de falar
 - . apresentando contribuições positivas
 - . fazendo críticas objetivas e com delicadeza
 - . não monopolizando a discussão;
 - fazer uma propaganda no auditório ou em classe com recursos variados (slogans, canto...);
 - dramatizar;
 - apresentar os resultados de uma pesquisa individual ou de um trabalho em grupo, valendo-se de vários meios de comunicação.
- 2) - Comunicar-se, por escrito, de maneira eficiente e com correção de linguagem em situações de:
 - escrever um bilhete;

- 8 -

- redigir instruções para jogo ou trabalho;
- escrever uma carta social - íntima ou cerimoniosa - e comercial;
- redigir requerimento, ata, relatório (de excursão, experiência, observação etc);
- passar telegrama;
- resumir um livro;
- redigir uma história;
- preencher cheques;
- preencher formulários da vida cotidiana etc.

Fixados tais objetivos, deverão eles ser distribuídos pelas várias séries, de acordo com as condições dos alunos e em dosagem adequada.

É interessante que, na fixação desses objetivos, todos os membros da Comissão opinem e não se divida o trabalho por área de especialização. As experiências em que cada especialista elabora o seu programa para que, depois, se tente somar os vários conteúdos e objetivos, resultam em falta de unidade, inadequação de dosagem e dificuldade de integração. Levam o especialista a se sentir único árbitro do programa de sua área curricular e a não desejar ceder a sugestões de maior alcance educativo. Na nova visão que a reforma veicula, em que o importante são as necessidades sociais e o aluno como um todo, as áreas curriculares existem para atendê-los. Essa concepção e o repúdio ao ensino por disciplina no 1º grau estão a indicar esse caminho, que se tornará mais fácil quando contarmos com o professor polivalente, formado já dentro do espírito da reforma, encarando como fins o aperfeiçoamento do aluno e da sociedade e a matéria como meio para atingir tais fins.

Será preciso ter-se em vista que o educando apresenta determinadas condições evolutivas e estará sujeito a uma série de estímulos que, para serem eficazes, terão de ser dosados e dirigidos num sentido comum, a fim de que se alcancem os grandes objetivos referentes a estruturas de conhecimentos, capacidade de adaptação do aprendido à realidade e continuidade do curso, fluindo o aluno naturalmente, através das séries escolares.

Assim, após fixarem-se os grandes objetivos para as oito séries da educação fundamental, será essencial estabelecer aqueles que devem ser atingidos em cada série escolar: objetivos gerais - a serem buscados por todos os professores - e específicos de cada área de estudos.

- 9 -

Chegar-se-á a determinar, com base na experiência, que - digamos - no 4º ano, o aluno comum deva ser capaz de procurar, num fichário, livros de determinada área curricular; consultar o índice para buscar uma determinada informação e anotar essa informação e a fonte onde a colheu. Ou se pode vir a estabelecer, como grande objetivo a alcançar, que o aluno seja capaz de realizar anotações durante uma entrevista com um profissional sobre, por exemplo, o preparo necessário para exercer a profissão, o valor da mesma, as oportunidades que oferece, as tarefas em que importa. No 5º ano, pode-se fixar que o educando, em face de um grande problema escolhido para estudo (exemplo: Por que as regiões brasileiras se desenvolveram diferentemente?) esteja capacitado a apresentar indagações interessantes, a serem pesquisadas, envolvendo causas e efeitos, domínio de algumas relações entre os fenômenos geográficos e a História - assim, por exemplo, a influência do clima, da proximidade do mar, da facilidade de transporte, da imigração sobre o modo de vida, as formas de trabalho e o desenvolvimento local. São, esses, objetivos que envolvem a área de Estudos Sociais, e também a de Comunicação, uma vez que o professor encarregado da orientação da aprendizagem de Português deverá oferecer oportunidades de leitura - de artigos de jornais, revistas, livros - ligadas ao assunto em estudo, isto é, sobre problemas relativos ao desenvolvimento do País, à vida nas várias regiões e de literatura regional.

Entre os objetivos a fixar não se deve descuidar das atividades e dos interesses porque, mais que os conhecimentos que temos, o que nos caracteriza são as nossas atitudes morais e sociais, os nossos valores, os nossos gostos. A própria integração e eficiência profissionais resultam, em muitos casos, mais dos interesses do que das aptidões.

Assim, estabelecidos inicialmente, entre os objetivos da educação fundamental, esses vários tipos de objetivos, será preciso fazer sua distribuição pelas séries, tendo em vista que atitudes não se formam rapidamente e exigem o trabalho de todos os professores no mesmo sentido, para que se incorporem, transferindo-se para a realidade. Elas dependem muito do exemplo do professor, de suas reações em face das situações ocorridas e dos recursos didáticos específicos que ele empregue.

Se se pretende desenvolver, digamos, cooperação, o trabalho deverá ser distribuído através das séries escolares, fixando-se que tipo de comportamento de cooperação esperar dos alunos em cada ano letivo. Por exemplo, no 1º ano pode-se esperar que o aluno traga gravuras ou, se não tiver recursos, desenhos (que podem ser recortados)

- 10 -

e objetos sem valia, cujos nomes comecem pelo fonema em estudo no momento. (1)

A partir do 2º ano, pode-se fixar que as crianças colaborem para constituir a biblioteca da turma, trazendo livros de histórias ou de leituras simples, obtidos por doação, ou então um pequeno auxílio financeiro para a compra de exemplares novos.

Já no 3º se esperará, por exemplo, que a criança fi que atenta aos colegas de seu grupo que estejam atrasados por doença ou deficiência pessoal, a fim de ajudá-los, na escola ou em casa.

No 4º ano pode-se, digamos, fixar que, dado um assunto ou problema, o grupo divida o trabalho e todos contribuam com o que lhes for solicitado, cooperando assim para o trabalho geral...

Não será suficiente que o professor encontre, no programa, que se espera de seus alunos a atitude de cooperação; é preciso que seja esclarecido sobre os comportamentos de cooperação que se tem em vista, expressos em termos comportamentais. Só assim ele poderá concentrar seus esforços no sentido de obtê-los e avaliar se seus alunos alcançaram um grau adequado de desenvolvimento das atitudes visadas.

O programa poderá sugerir alguns tipos de experiências a desenvolver, a fim de se obterem os efeitos pretendidos. Não nos referimos a metodologia, que, com razão, os países estrangeiros separaram em outros tipos de publicações.

A inclusão de orientação metodológica nos programas tem constituído um dos óbices ao desenvolvimento da educação em nosso país. A metodologia varia de acordo com o desenvolvimento das áreas a que se aplica; assim, o desenvolvimento da Linguística leva a repercussões na orientação da aprendizagem de Português. Varia também, geralmente, com as descobertas da Psicologia Geral, da Infância, da Adolescência, da Aprendizagem, das Matérias de Ensino. Muda, igualmente, com as descobertas resultantes da pesquisas.

Nem sempre os encarregados da elaboração de programas estão a par desses desenvolvimentos. De outras vezes, estão muito

(1) Para um painel sobre o fonema, montado sobre folha de jornal (se não houver recursos para adquirir corrugado ou papel pardo).

- 11 -

avançadas nesse sentido, mas sem a vivência do grau para o qual prepararam os programas. Desconhecendo a situação real dos alunos e do professorado em geral, são tomados de entusiasmo pelas novas idéias e levados a incluir metodologias ainda não devidamente experimentadas nas condições reais do sistema escolar e que, portanto, não poderão ser executadas por todos, de maneira eficiente, sem preparo prévio. Daí concorrerem por vezes para baixar o nível do ensino ou levar a descrédito medidas que, devidamente aplicadas, teriam probabilidade de êxito.

A essas circunstâncias acresce o fato de que programas que incluem metodologia tornam-se muito longos, não sendo bem aceitos pelo professorado. Na pesquisa em realização no INEP "Bases para reformulação de currículos e programas para a educação fundamental: dosagem e apresentação de programas de 1º ano", verificou-se que os professores se manifestaram contra a inclusão de metodologia e a favor de programas mais sucintos, em termos claros, fixando objetivos comportamentais e atividades para obtê-los, dentro, aliás, do espírito recomendado pela decisão do CFE sobre "objetivos e amplitude dos currículos" (Ver Parecer nº 183 de 12/11/71 e Resolução nº 8 de 1/12/71).

A inclusão de metodologia não deve ser feita, mesmo em termos gerais ou implicitamente, sendo essencial que os encarregados da elaboração de programas estejam atentos para que suas convicções pessoais não se reflitam no trabalho em realização o qual exige objetividade e consideração das condições do aluno e do professorado.

Instruções metodológicas deverão ser objeto de Guias de Ensino e de livros destinados à formação e ao aperfeiçoamento do magistério, e seus autores precisarão estar a par das descobertas nos campos em que atuam, apoiando-se em pesquisas, sempre que possível.

Em nossos programas encontramos, atualmente, uma série de noções superadas que entravam o ensino, principalmente na 1ª série, ponto mais grave no estrangulamento de nosso sistema escolar. Assim, por exemplo, a idéia de "fase preparatória" destinada a dar ao aluno, através de exercícios específicos, condições para que "possa" iniciar a aprendizagem de leitura, ou igualmente a noção de que entre o início da aplicação do método escolhido e a apresentação do mecanismo da leitura deve haver uma longa fase, destinada à visualização de palavras. Tais noções constituem fatores altamente influentes para o baixo rendimento do ensino, conforme pesquisa do INEP com uma amostra de mais de cinquenta mil crianças de todas as capitais brasileiras.

Programas há, também, que insinuam métodos de ensino de leitura - e geralmente os de mais baixo rendimento - o que deve ser evitado.

- 12 -

Por outro lado, aspectos em que seria importante orientar o professor como, por exemplo, a dosagem de leitura a esperar de uma criança de 1ª série, estão ausentes dos programas, havendo professores que, na falta dessa orientação básica, chegam a exigir leituras de mais de uma página para responder a questionários, obrigando, inclusive, a volta à página anterior para consulta do texto, o que, evidentemente, só será vencido pelos alunos mais capazes e pode formar, em muitos, a atitude indesejável de aversão à leitura.

A não inclusão de metodologia não significa a ausência de sugestões de atividades, a serem feitas de maneira sucinta mas não imprecisa e, naturalmente, sem descer a pormenores como a citação de exercícios, nem tornar o programa demasiado longo, prolixo e desinteressante.

Assim, significa incluir metodologia - e metodologia superada - aconselhar o professor a:

- levar o aluno a distinguir palavras pela forma geral:

patê

roupa

Constituem sugestões de atividades pouco precisas:

- realizar entrevistas
- promover debates
- fazer relatórios

Trazem auxílio ao professor informações mais completas como:

Para o 4º ano

- planejar e fazer entrevistas com dentistas e médicos sobre problemas de saúde, com profissionais vários sobre o trabalho que realizam e a preparação que este requer;

- participar de debates sobre livros lidos (enredo, características, ação das personagens...), sobre acontecimentos históricos e fatos de interesse (causas, conseqüências, ação das personagens);

- elaborar relatórios sobre resultados de uma experiência, de uma entrevista, de uma excursão.

Deve o programa ser completado por outras publicações de interesse do professor, segundo seu próprio depoimento.

A apresentação do programa será de grande impor -

- 13 -

tância, abrangendo desde a sua extensão até os problemas de organização, aspecto gráfico, capacidade de atrair o leitor e levá-lo a utilizá-lo dentro das finalidades buscadas.

Essa apresentação deve ser simples e conduzir o professor a sentir a ligação entre objetivos e atividades, na falta do que trabalhará sem maior reflexão, arriscando-se a não apreender o espírito da reforma. Nesta última situação, as atividades passarão a ser os objetivos do professor, o que constituirá um grave erro: a confusão de meios e fins. Por isso, não apenas a forma deve ser escolhida de maneira a levar, obrigatoriamente, à consideração dos objetivos, mas será preciso um esforço complementar de aperfeiçoamento do professor para que o programa atue em toda a sua plenitude.

Será mais importante que o professor perceba a mudança de objetivos e baseado em alguns exemplos e sugestões - planeje atividades para chegar a esses objetivos, do que venha ele a realizar atividades sugeridas, sem alterar sua filosofia da educação. Isso porque os objetivos gerais da educação fundamental não resultam apenas do esforço por levar o aluno a adquirir conhecimentos ou, na melhor das hipóteses, estruturas de conhecimentos, embora estas já apresentem um grau mais elevado de atuação na área de instrução. A consecução das finalidades em vista irá decorrer, em grande parte, do exemplo do professor; de sua atuação de todos os momentos, e, em especial, nas oportunidades surgidas naturalmente; de sua reação diante de determinados acontecimentos da turma ou do ambiente, próximo ou mais distante, de interesse e ao nível dos alunos; de sua maneira de relacionar-se com os educandos. Tudo isso - e não apenas as atividades que se destinam a desenvolver os conteúdos relativos à instrução - compõe o currículo realizado em cada turma, e é esse currículo que realmente influi para a formação do aluno em todos os aspectos que a educação de 1º grau deve abranger: formação para a vida familiar; para as horas de lazer; para o encaminhamento mais seguro do futuro trabalhador; para o prosseguimento dos estudos; para a cidadania; para a higiene mental; para a defesa da saúde; para a formação do homem completo, integrado no seu tempo e no meio físico e social, desejoso de ajudar o próximo e de contribuir para que a vida de seus semelhantes se torne melhor.

O programa dará uma indicação geral das formas de atuar e dos caminhos e recursos que favorecem o desenvolvimento dos vários aspectos da educação, mas serão os materiais complementares que irão, de fato, orientar o professor mais profundamente nesse sentido.

- 14 -

Entre tais materiais se incluem, por exemplo, com respeito ao 1º ano, os seguintes, que foram os mais votados na pesquisa realizada pelo INEP nas capitais dos Estados de Pernambuco, Bahia, Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Guanabara e em todas as zonas do Estado do Rio:

- 1 - Recursos para atender a crianças com dificuldades em leitura
- 2 - Planos de recuperação de crianças em leitura e ortografia
- 3 - Provas de diagnóstico das dificuldades dos alunos
- 4 - Materiais para trabalho independente para as crianças mais capazes
- 5 - Orientação sobre recursos de fixação da aprendizagem, conforme os métodos de alfabetização
- 6 - Lista de cartilhas, por método
- 7 - Lista de livrinhos que a criança recém-alfabetizada possa ler
- 8 - Orientação sobre o ensino da Matemática.

No que concerne às noções incluídas no programa, poder-se-á chegar a certas sugestões de atividades, como detalhamento das idéias apresentadas e como meio de alcançar os comportamentos fixados em cada caso. Por exemplo, em vez de incluir no programa apenas: "Papel da família e da criança em casa" acrescentar-se-á: Conversas sobre o que fazem os vários membros da família e como ajudam; sobre trabalhos que os educandos fazem em casa; sobre as tarefas em que podem ajudar; sobre o valor de cada um dar o seu auxílio.

Será preciso ter presente que o tratamento do problema de currículos e programas em bases científicas exige pessoal a isso dedicado com exclusividade e com preparo básico de pesquisa, a fim de que seja ultrapassada a fase de improvisação no que respeita ao problema e que, aliada à inadequação das formas de avaliação (que fazem parte do currículo, no sentido amplo do termo), constituem um dos principais fatores a determinarem a baixa produtividade de nossos sistemas escolares, anulando esforços bem intencionados mas infelizmente mal orientados.

A pesquisa "Fatores que influem sobre o rendimento escolar no 1º ano", realizada nas capitais de todos os Estados e Territórios como uma amostra de mais de cinquenta mil crianças, revelou que um dos grandes problemas a vencer é justamente o da adaptação dos programas e padrões de promoção, inadequados e demasiado ambiciosos.

- 15 -

Levamos a criança a um insucesso inicial, a uma experiência negativa na escola, com os professores e, por vezes, com pais, não raro gerando ansiedades e inaptações.

O programa de 1º ano torna-se, assim, um aspecto a considerar em especial, a fim de que chegue a uma solução equilibrada. Comparados aos programas estrangeiros, os nossos são demasiado pretenciosos, exigindo, por exemplo, gramática e composição. Em leitura não determinam o ponto a atingir e, assim, ocorre que professores exijam em provas de 1º ano uma dosagem mais adequada ao 3º, considerando as condições psicológicas de uma criança que inicie os estudos aos sete anos. Em Matemática há programas que chegam a pedir as quatro operações e a escrita de números elevados na 1ª série, para não falar de sistema métrico, numeração romana etc.

Quando se procura corrigir essa situação, recai-se, por vezes numa posição oposta e extremada, levando-se a criança a ser promovida de nível sem sequer ler uma palavra nova (reconhecendo apenas palavras visualizadas) ou se aplica a promoção dita automática, chegando o educando ao 4º ano ou, até, atingindo o fim do curso sem ser alfabetizado.

Sabemos, por inúmeras pesquisas, que a expectativa, boa ou má, sobre a criança e aquilo de que ela é capaz influi decisivamente sobre os resultados escolares, determinando, em larga escala, a aprovação ou a reprovação.

Será, pois, preciso que um amplo esclarecimento ao professorado o leve a expectativas adequadas.

O programa será fator da maior importância nesse particular, fixando as expectativas razoáveis. Por exemplo, no 1º ano, leitura de palavras com todos os fonemas e suas combinações, de sentenças e trechos curtos, de seu interesse e à sua altura.

Não foi sem razão que o Plano Setorial de Educação e Cultura reuniu o problema do programa ao da avaliação da aprendizagem. Programas bem feitos - esclarecendo objetivos comportamentais, dando a dosagem adequada de matéria para o aluno comum, indicando enriquecimentos para os mais capazes e adaptações necessárias para os deficientes - norteiam, também, a avaliação e facilitam, não apenas a medida do rendimento do aluno, mas a da capacidade dos professores e orientadores e, até, a adequação do próprio programa.

O problema de 1ª série foi destacado por constituir um dos focos de improdutividade mais grave do sistema, mas a dosa-

- 16 -

gem das demais séries é igualmente inadequada, como vimos no estudo já citado, preparado para a III Conferência Nacional de Educação realizada em Salvador em 1967. (1)

Nossos Ginásios vêm tentando executar um programa apropriado para alunos muito capazes, cujo desenvolvimento intelectual ultrapasse a faixa de idade correspondente à série escolar, se a criança fluir normalmente através das séries escolares.

Segundo as últimas estatísticas de que dispomos, para 100 alunos de 1º ano primário apenas 24 chegam ao 4º ano e 5 ao fim do Ginásio.

Já altamente selecionados, os alunos no Curso Primário são submetidos, depois, ao crivo do exame de admissão pelos professores secundários; essa pequena elite sofre novas seleções através do curso e, em consequência, grande parte se evade, mais cedo ou mais tarde, sem terminar o curso ginasial.

Nessa situação, os menos favorecidos financeiramente e de meio cultural mais pobre de estímulos correm maior risco de serem eliminados e somente os mais capazes e com certa tendência conformista têm o êxito garantido.

Os programas - e, sem dúvida, os métodos de ensino e as idéias dos professores sobre padrões de promoção, que determinam o currículo no sentido amplo - atuam como obstáculos à oportunidade que todos devem ter de educar-se, tornando pouco produtivo o esforço governamental para fazer progredir o País por meio do preparo de seus homens.

Ora, várias pesquisas já revelaram que o fator humano é o de maior importância na produção: comparando-se o trabalho feito com recursos materiais idênticos, verificou-se que a produção cresce em função do preparo do trabalhador. Outras pesquisas mostraram que o número de anos de escolaridade tem influência decisiva na capacidade de progresso no trabalho, mais de que os anos de experiência profissional. Trata-se evidentemente de anos de estudo bem aproveitados, contínuos e bem escalonados e, não, de anos de repetência, insistindo-se nos mesmos conteúdos, fora do alcance do aluno e num ritmo que eles não podem acompanhar.

(1) O que se exige, no Brasil, na 4ª série corresponde às exigências feitas para a 5ª ou 6ª, em países como os Estados Unidos, a Suíça, a Bélgica, em que a carga horária é de no mínimo 30 horas semanais.

- 17 -

A educação fundamental - diversamente dos demais graus de ensino que, formando profissionais de carreiras mais altas, requerem aptidões e competência especiais - não pode ser seletiva. Ela deve ser o instrumento por excelência da democracia, regime de vida baseado na idéia de que todos têm de participar, e participar o mais possível, no empreendimento comum da construção de uma sociedade mais harmoniosa e que dê ao homem mais oportunidades de elevar-se como pessoa humana e de viver uma vida mais plena e mais feliz.

Meditando nos postulados da democracia, especialmente na crença básica de que todos possuem capacidades, podem contribuir para o bem comum e o farão tanto melhor quanto mais sua educação o permitir, vemos a importância da decisão governamental de assegurar oito anos de escolaridade a todos os cidadãos brasileiros.

Será preciso, porém, que uma série de mudanças ocorram, e não apenas na estrutura das escolas ou dos sistemas escolares, para que tal esforço seja bem dirigido e eficaz. Essas mudanças devem atingir o educador e o que se passa na sala de aula, sem o que as idéias essenciais da reforma se perderão. Necessário se torna que o professor se inicie no novo espírito que se pretende implantar; que perceba que é a peça-chave da mudança; que mude, ele próprio, para que sua ação possa ser diferente; que assuma a responsabilidade de levar a efeito essa tarefa e deseje adquirir os instrumentos para isso.

Para que a reforma, no que respeita ao 1º grau, em especial, atenda às necessidades democráticas, imprescindível será que sua própria implantação seja feita em bases democráticas.

Isso significa dar responsabilidade ao magistério. E, quando nos referimos a magistério, incluímos aqueles cuja função é apoiar o professor, dando-lhe meios mais eficazes para que atue com acerto no processo educativo, que se desenvolve no interior de cada aluno e com tanto maior eficácia quanto mais adequada a ação do professor. Referimo-nos a administradores dos sistemas escolares, orientadores, diretores de escola e a todo o magistério dos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Não será razoável esperar que o professor de 1º grau, acostumado a um tipo de escola seletiva e não esclarecido sobre a mudança desejada, compreenda a necessidade de aperfeiçoar-se e adquire a responsabilidade pelo seu próprio aperfeiçoamento, se antes ele não se tiver capacitado da importância da reforma a empreender, através de um diálogo com as autoridades e as instituições de pesqui-

- 18 -

sa, em que perceba o esforço a empreender, valorize os fins a conseguir e compreenda que tem muito a dar e precisa corresponder ao desafio que lhe é proposto, atuando da maneira mais esclarecida e entusiástica de que é capaz.

Alguns dos problemas em que o professor mais diretamente pode auxiliar são os relativos à dosagem dos programas para os vários tipos de alunos, à apresentação e conteúdo desses programas, aos materiais auxiliares necessários à implantação dos novos currículos.

Na pesquisa que está sendo empreendida pelo INEP, registraram-se o grande interesse do professorado e sua satisfação em ser ouvido.

Será esse um aspecto para o qual as comissões estaduais deverão atentar: além de terem como colaboradores diretos professores de todas as áreas, provenientes do Curso Primário e do Ginásio, ouviram os professores, em geral ou por amostragem, sobre os aspectos citados, depois de esclarecê-los relativamente à mudança da escola seletiva para a escola democrática, para todos.

Só assim se poderá ter base para um programa que funcione como experimental, com razoável expectativa de corresponder ao mais adequado.

Ligadas a esse problema estão duas questões da maior importância, a serem consideradas pelas comissões: a dosagem e a seleção dos conteúdos, levando em conta as diferenças individuais, a terminalidade real da escola no local e o tipo de vida aí dominante.

Desenvolver com os alunos menos dotados, "na medida do possível", o programa preparado para os mais capazes não parece uma solução razoável. O programa para os alunos mais fracos deve conter realmente o essencial, o realmente importante para suas vidas:

- leitura no mais alto nível que suas condições permitam - re-
creativa, informativa, de instruções de trabalho;
- experiências de comunicação oral e por escrito: de bilhetes,
cartas, anotações;
- conceito e prática das operações com inteiros e decimais;
porcentagem;
- conhecimentos e práticas que levem à defesa eficaz da saúde;
- estruturas de conhecimentos e atitudes básicas para uma ci-
dadania consciente e ativa.

Essencial será também o desenvolvimento da educação física - com compreensão de suas relações com os problemas de saú

- 19 -

de - e das manifestações artísticas para expressão pessoal e comunicação, tendo em vista os efeitos dessas áreas curriculares sobre a higiene mental e o desenvolvimento da personalidade.

O programa para tais alunos poderá ser indicado em linhas amplas, sem divisão por séries, a fim de evitar-se o perigo de ser adotado para todos os alunos (tal como tem ocorrido com a carga horária, em que os números previstos na Lei estão conduzindo à redução de cargas horárias já deficientes, nas séries finais da educação de 1º grau).

Nesse programa não podem ser esquecidos as atitudes e os interesses a desenvolver (especialmente o interesse por continuar a estudar, ou seja pela educação permanente) e o preparo para o estudo e para o trabalho, ou para a escolha da ocupação, que deverão merecer ênfase especial.

Como solução, pelo menos até que o professorado seja devidamente esclarecido, julgamos preferível organizar um programa para o tipo de aluno mais comum, indicando sugestões de enriquecimento para os mais dotados, e um programa global para os menos capazes, com as características já referidas. No estudo experimental do programa, isto é, no acompanhamento do seu resultado, será importante verificar qual a percentagem de alunos submetidos a cada tipo de programa, a fim de evitar que a baixa expectativa dos professores leve a desenvolver o programa mínimo com alunos de maiores possibilidades, uma vez que se sabe que a expectativa pessimista do professor reduz as possibilidades de aprender do aluno. Se mais de 20% dos professores se decidir por esse programa, o problema deverá ser objeto de estudo: a menos que o programa feito para os alunos médios esteja mal dosado, estará havendo uma interpretação errônea a respeito.

Oito anos de escolaridade obrigatória constituem um mínimo, pois praticamente, em todos os países desenvolvidos a escolaridade mínima no 1º grau é de nove anos. Assim, não se deve pensar em realizar o curso em menor número de anos, levando o aluno bem dotado a galgar níveis sucessivos de escolaridade em um ano. Programas realmente bem organizados supõem níveis crescentes de maturidade geral, ligados à idade e não apenas a condições de inteligência, sem a experiência de vida correspondente. O aluno bem dotado deve enriquecer seus conhecimentos dentro do nível, aprofundando os assuntos estudados, lendo, pesquisando mais intensamente que os demais, desenvolvendo projetos pessoais ou de grupo. A promoção antecipada o levaria a, chegando a determinados níveis, fracassar por falta de desen-

- 20 -

volvimento geral. Será preciso ter em conta que crianças bem dotadas intelectualmente, não raro, não se desenvolvem harmoniosamente, e é importante que o façam, aprendendo a conviver, a aceitar as deficiências dos outros, a interessar-se pelo bem comum, uma vez que, potencialmente, serão os líderes de amanhã.

Não nos referimos, no caso, a crianças bem dotadas que entrem na escola com atraso de idade e que podem - e devem - ser incentivadas a realizar mais uma série num ano, selecionando-se os aspectos mais importantes do currículo - por exemplo, o desenvolvimento de hábitos e habilidades de estudo - e eliminando-se ou reduzindo-se os menos significativos.

As conquistas da Psicologia, especialmente os estudos de Piaget, devem ser levados em conta na elaboração dos programas.

A terminalidade e a adaptação local dos programas assumem também importância. O INEP poderá oferecer subsídios nesse sentido aos Estados e Territórios, pois está terminando um trabalho de entrevistas com especialistas locais sobre aspectos a ressaltar em áreas como: Medicina, Condição geo-econômica, História, Alimentação, Folclore, Arte Popular e ainda sobre instituições que podem servir à escola, problemas e empreendimentos locais.

A Lei 5.692 se refere, explicitamente, a esses problemas ao tratar, por exemplo, do preparo para o trabalho em certas regiões. Os aspectos a considerar no caso são complexos, incluindo seleção de conteúdos, orientação da aprendizagem e distribuição dos conteúdos pelas séries escolares. Seria também importante verificar as várias terminações reais do ensino em cada Estado - digamos do nível da 4ª, 6ª e 8ª séries - adaptando-se os programas a essas terminalidades. Noções que, em condições normais de alunos que alcançam até à 8ª série, podem ser programados para a 7ª, devem ser antecipadas - se as condições do educando permitirem - para a 4ª, caso a escola termine nesse nível. Isso se facilitará, inicialmente, dado o tardio ingresso na escola na zona rural, onde os alunos de 4ª série podem ter - quando a orientação da aprendizagem seja adaptada desde o início do curso - um desenvolvimento equivalente ou maior do que o de seus colegas da zona urbana, que iniciam o curso aos seis ou sete anos. Nesse caso, a idade dos alunos é elemento da maior importância a considerar.

A reformulação de programas para atender a tais casos levará em conta os conhecimentos indispensáveis à vida comum, às

- 21 -

formas locais de trabalho, ao preparo para a cidadania e o lazer, considerando-se que, no campo, se necessita tanto ou mais do que na cidade de diversões e formas de expressão pessoal mais ricas, a fim de evitar o êxodo para os centros urbanos de populações despreparadas, mais facilmente assimiláveis pela agricultura, a pecuária e as formas de trabalho da zona rural.

Assim, o programa de Comunicação e Expressão desenvolverá mais intensamente, nesses casos, a leitura coral, o gosto pela literatura, a frequência à biblioteca local ou a organização de clubes de leitura na escola, de teatros, jograis e orfeões. O programa de Ciências dará ênfase à defesa da saúde, envolvendo Puericultura e Primeiros Socorros. O de Integração Social preocupar-se-á em desenvolver o interesse pela comunidade, suas formas de vida e trabalho, pelos problemas existentes, empreendimentos desejáveis, formas possíveis de participação do cidadão, apresentando exemplos dessa participação no local e em comunidades em idêntico estágio de desenvolvimento, ou mais atrasadas. Os programas de Educação para o Lar serão antecipados, assim como certas noções básicas sobre as formas locais de trabalho e para o desenvolvimento do interesse por esses trabalhos.

Situações idênticas, mas já permitindo objetivos mais completos, ocorrerão nas regiões em que a terminalidade alcançar a 5ª ou a 6ª série.

Outra preocupação dos organizadores de programas será a de evitar o ensino estanque de disciplinas, aliás desautorizado pela Lei, que indica como desejável, para as três séries, o ensino por atividades e, para as demais por áreas de estudos.

Esse desiderato terá de ser alcançado em níveis diversos de eficiência, conforme a escola e o preparo do professor, até se chegar a um grau de desenvolvimento em que o programa possa ser da escola e até da turma, o que requer um preparo em nível muito elevado de professores e administradores. É o que ocorre, por exemplo, na Inglaterra, em que há o cuidado de assegurar previamente a preparação do diretor e selecionar, realmente, líderes para esse trabalho, implantando-se essa filosofia apenas nas escolas em que há condições para tal.

Nesse caso, como no da promoção flexível, parece-nos que qualquer antecipação da medida, sem a conveniente preparação de pessoal, redundará em malogro e comprometerá uma solução válida para o futuro, quando existirem condições mais favoráveis. A experi

- 22 -

mentação em algumas escolas, sob a forma de projeto-piloto, impõe-se no caso.

Outro aspecto a estudar é o da apresentação do programa, a fim de facilitar a integração das matérias entre si e das matérias com a vida: integração externa e interna.

Havendo muitas idéias inadequadas relativamente à integração e ao chamado "ensino globalizado", parece-nos essencial certo esclarecimento a respeito. A globalização não é um fim em si, isto é, não se deve sacrificar o tempo e o conteúdo para globalizar. A globalização artificial, que tem sido a mais freqüentemente tentada entre nós, não atende às finalidades buscadas, nem é aceita pelo professor.

Será, pois, preciso fixar as idéias sobre por que, para que e em que medida tentar uma globalização, a fim de se evitarem tentativas frustradas.

Na vida, raramente deparamos com problemas dos tipos que a escola apresenta. Em Matemática, por exemplo, os dados não aparecem separados para serem trabalhados, mas em meio a situações complexas: se vamos fazer compras, temos, não raro, um limite de orçamento e devemos decidir qual a quantidade de produto desejado que a quantia disponível permite adquirir; o preço da mercadoria nos conduz, por vezes, a buscar um substitutivo e precisamos saber o que pode funcionar como tal.

Nas mais diversas oportunidades somos solicitados a apresentar certos documentos e não é suficiente saber qual ou quais; é necessário saber onde obtê-lo, consultando a lista telefônica e talvez um guia de ruas. E assim por diante: temos que desenvolver atividades que, raramente, envolvem apenas uma matéria. Ora, a aprendizagem se transfere tanto mais quanto mais semelhantes forem as situações da escola e da vida fora dela. O estudo de disciplinas estanques, apresentadas de maneira lógica, por preleção, e levando, no máximo, a experiências ratificadoras ou a exercícios de aplicação (não raro resolvidos no quadro pelo professor e imitados, sem maior compreensão, pelos alunos) nem sempre funciona em condições reais.

Dá a necessidade do que denominamos integração com a realidade, isto é, a apreensão e o uso do conhecimento em situação real ou que imite o real - em lojinhas da escola, por exemplo, ou em dramatizações de compras na turma. Esse tipo de orientação da aprendizagem - por atividades o mais possível semelhantes às da vida

- 23 -

real, simplificadas e devidamente graduadas - será visado desde o 1º ano, devendo portanto o programa auxiliar o professor a mudar nesse sentido.

Nas séries finais do curso, recomenda o Conselho Federal de Educação a aprendizagem por áreas de estudo, o que sugere uma outra forma de integração, diversa da externa, a que nos referimos: a integração dos conhecimentos afins, obtida de maneira várias. Assim, por exemplo, podemos unir as áreas de expressão oral, expressão escrita e gramática (1)

Pode-se também pretender correlacionar as várias áreas curriculares - digamos Português, Ciências e Estudos Sociais - isto é, planejar o trabalho de modo a dar, ao mesmo tempo, tópicos ligados a várias dessas áreas. Esse processo nem sempre é fácil de executar quando as áreas estão entregues a vários professores, exigindo um contínuo entrosamento desses professores. Além disso pode manter, de certo modo, o ensino por "disciplinas" estanques, apenas se tocando nesse ou naquele momento.

A aprendizagem por áreas de estudo pressupõe uma mudança mais sensível; é necessário meditar-se sobre o fato de que não se deseja que o aluno adquira apenas conhecimentos isolados, logicamente organizados e apresentados de maneira sistemática, mas que chegue a estruturas de conhecimentos.

Os tipos de generalização que as estruturas de conhecimentos supõem não se confundem com as regras dadas pelo professor e até mesmo se opõem a esse tipo de orientação: são conquistas do aluno e só se tornarão possíveis se forem criadas condições para tal. Constituem formas de conhecimentos de uso mais amplo, que se aplicam a uma série de problemas de vida, de trabalho e de estudo, inclusive à própria conquista de novos conhecimentos. Supõem participação ativa do aluno em problemas reais, que quase nunca envolvem apenas uma área curricular.

Terão as estruturas de ser fixadas pelos organizadores de programas previamente à seleção dos conteúdos, por constituirão grandes objetivos a serem visados. São muito importantes - tanto para os que vão prosseguir os estudos, como para os que devem obter na escola de 1º grau o essencial para vida - estruturas como: Tudo que

(1) É comum ligar-se, por exemplo, a leitura e a gramática partindo de textos literários e dissecando-os para dar noções gramaticais, o que nos parece ter inconvenientes de poder influir negativamente sobre o desenvolvimento do gosto pela literatura, prejudicando em parte seu valor de atuação sobre os sentimentos e emoções.

- 24 -

ocorre tem uma causa. É comum, principalmente nos problemas sociais e humanos, haver mais de uma causa atuando.

Relações sociais harmoniosas são desejáveis. Elas são facilitadas se procurarmos compreender as razões dos pontos-de-vista e das ações dos outros.

Não se pode esperar que o Governo se encarregue de resolver todos os problemas sociais: podemos e devemos auxiliar, na medida de nossas possibilidades.

É importante que demos nossa contribuição em trabalho, inclusive no lar. É também importante que tenhamos condições de higiene mental, desenvolvendo pelo menos uma forma de arte, um esporte, aprendendo a apreciar diversões saudáveis.

Saúde vale muito porque torna a vida melhor e leva a maior capacidade de trabalho. Temos o dever de defender a nossa saúde como a dos que nos cercam: a higiene e a alimentação adequadas são meios de obtê-lo.

As Cooperativas são de grande valor para todos.

Esses tipos de conhecimentos devem ser de tal modo assimilados que impregnem a vida, determinando as reações do educando na escola e fora dela. Devem ser levados em conta na integração das atividades da escola com a vida e na integração dos conhecimentos em áreas de estudo.

A noção de integração é bastante ampla, variando conforme o autor. Para Ragan há duas grandes formas de integração do currículo:

- 1) em torno das atividades e interesses do aluno: por construções, jogos, excursões, dramatizações, histórias etc;
- 2) em torno das necessidades sociais.

Parece-nos possível conciliar os dois aspectos, visando aos objetivos sociais e utilizando - como meios de atingi-los - as necessidades e interesses do aluno.

De início a criança tem menos capacidade de concentrar-se e desenvolver, durante tempo apreciável, uma atividade; daí serem aconselháveis atividades breves que podem, porém, incluir mais de uma matéria. As crianças de 1º ano, já alfabetizadas, preparam vocabulários ilustrados individuais, em que desenham e fazem colagem, escrevem palavras iniciadas por certo fonema e, até, algumas sentenças. É atividade que, bem explorada, pode durar um mês, na base de,

- 25 -

digamos, quarenta minutos por dia, incluindo comentários do professor e leitura de algumas palavras ou sentenças pelos alunos.

Podem também, no fim do 1º ano ou início do 2º, preparar livrinhos sobre a vida de animais e, até, pequenas histórias. Mais tarde participarão de programas da "TV" da turma, em que lêem, dramatizam etc.

Projetos de estudo em que as crianças escolhem o assunto, fazem as perguntas, pesquisam as respostas, podem ser desenvolvidos desde o 3º ano e, assim, a resolução do CFE de que na parte final do 1º grau se faça o ensino por áreas de estudo não oferece dificuldades maiores se o professor for preparado para tal.

Na falta desse preparo pode e deve o programa ajudá-lo a encontrar o caminho conveniente, apresentando alguns assuntos gerais a serem desenvolvidos de maneira integrada, a título de sugestão.

Com o fim de construir programas para experimentação em suas escolas, ou outras que o desejem - constituiu o INEP uma comissão com professores de Ginásio ou de Curso Primário, no mínimo dois e no máximo quatro por área e grau. Após as etapas que já apresentamos como desejáveis num trabalho dessa natureza, decidiu-se que na 6ª, 7ª e 8ª séries a integração se faria, inicialmente, partindo de Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, na área de Estudos Sociais.

Essa decisão corresponde ao que estabelece o CFE no Parecer 853/71:

"O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em "sua circunstância".

"Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus - o preparo ao "exercício consciente da cidadania" - para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional".

ocorre tem uma causa. É comum, principalmente nos problemas sociais e humanos, haver mais de uma causa atuando.

Relações sociais harmoniosas são desejáveis. Elas são facilitadas se procurarmos compreender as razões dos pontos-de-vista e das ações dos outros.

Não se pode esperar que o Governo se encarregue de resolver todos os problemas sociais: podemos e devemos auxiliar, na medida de nossas possibilidades.

É importante que demos nossa contribuição em trabalho, inclusive no lar. É também importante que tenhamos condições de higiene mental, desenvolvendo pelo menos uma forma de arte, um esporte, aprendendo a apreciar diversões saudáveis.

Saúde vale muito porque torna a vida melhor e leva a maior capacidade de trabalho. Temos o dever de defender a nossa saúde como a dos que nos cercam: a higiene e a alimentação adequadas são meios de obtê-lo.

As Cooperativas são de grande valor para todos.

Esses tipos de conhecimentos devem ser de tal modo assimilados que impregnem a vida, determinando as reações do educando na escola e fora dela. Devem ser levados em conta na integração das atividades da escola com a vida e na integração dos conhecimentos em áreas de estudo.

A noção de integração é bastante ampla, variando conforme o autor. Para Ragan há duas grandes formas de integração do currículo:

- 1) em torno das atividades e interesses do aluno: por construções, jogos, excursões, dramatizações, histórias etc;
- 2) em torno das necessidades sociais.

Parece-nos possível conciliar os dois aspectos, visando aos objetivos sociais e utilizando - como meios de atingi-los - as necessidades e interesses do aluno.

De início a criança tem menos capacidade de concentrar-se e desenvolver, durante tempo apreciável, uma atividade; daí serem aconselháveis atividades breves que podem, porém, incluir mais de uma matéria. As crianças de 1º ano, já alfabetizadas, preparam vocabulários ilustrados individuais, em que desenham e fazem colagem, escrevem palavras iniciadas por certo fonema e, até, algumas sentenças. É atividade que, bem explorada, pode durar um mês, na base de,

- 26 -

Os Estudos Sociais "constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão" e "colocam no centro do processo a preocupação do humano" (Pareceres citados - Reforma do Ensino, 1º e 2º graus - MEC - 1971 (Págs. 30 e 31).

As grandes estruturas a desenvolver até o final do curso seriam: As formas de vida atual são o resultado de um longo esforço das gerações que nos precederam, tentando vencer os problemas com que se depararam, em busca de bem estar, de progresso, de aperfeiçoamento humano. Há uma série de problemas atuais que a humanidade tenta resolver, a fim de melhorar as condições de vida dos que virão depois. Devemos ser gratos aos que nos precederam e contribuíram para melhorar nossas condições de vida e, por outro lado, dar a nossa parte no esforço pela elevação do homem e de suas formas de vida.

Assim, nesse programa em Estudos Sociais, o aluno irá perceber como o homem chegou a construir a cultura; os problemas que enfrentou para resolver suas necessidades básicas; os costumes, regras, direitos e deveres nos primeiros grupos; as formas iniciais de organização política e sua evolução; as atividades econômicas do homem e seu desenvolvimento; as atividades culturais - as invenções, os valores éticos e estéticos; o esforço do homem por assegurar a conservação do patrimônio cultural (tradição, folclore, monumentos, língua) e para renovar e transmitir esse patrimônio (educação, literatura, arte em geral). Esse estudo se fará em torno de três grandes problemas: 1) o homem ocupa a terra; 2) o homem cria a cultura; 3) o homem transmite a cultura.

No 7º ano a evolução do homem na terra é estudada do ponto-de-vista histórico, também em torno de três grandes assuntos: 1) o homem na Pré-história; 2) o homem e o campo (Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna); o processo de industrialização (Idade Contemporânea). Dentro desses grandes temas, situam-se outros como, por exemplo, na Idade Moderna, a ampliação dos conhecimentos pelo homem; o homem cria máquinas; aperfeiçoa a máquina; o homem no mundo de hoje; a procura da paz.

No 8º ano volta-se ao Brasil, estudando-se em particular os grandes problemas atuais, ao nível dos alunos.

Essa perspectiva histórica - o homem evoluindo, criando o progresso - foi escolhida não só por corresponder às estruturas básicas mais importantes que se tinha em vista desenvolver, como por

- 27 -

oferecer uma linha que favorece a integração dos demais campos de estudos dentro dos grandes problemas citados.

Assim, em Ciências, no 6º ano estuda-se a ação do homem sobre o meio, procurando situar-se no tempo, conhecer os animais e vegetais que lhe podem ser úteis e de que se deve defender, resolvendo problemas de defesa da saúde etc., até chegar à conquista do espaço. Em Matemática, a visão histórica permite selecionar aqueles aspectos do interesse social e introduzi-los partindo de sua conquista pelo homem, ressaltando-se, assim, o aspecto de ligação do saber com a vida real, de crescimento do poder sobre o meio pelo esforço humano, de aplicação da ciência à vida.

Não há no programa uma preocupação com a correspondência dos assuntos no tempo, nos vários campos de conhecimento, embora se procure escalonar os problemas de modo que as noções básicas de outras matérias sejam tratadas antes ou no momento em que se tornem necessárias.

O aluno está concentrado num grande assunto - o homem constrói o progresso - o qual permite integração com a realidade e uma integração interna, em termos amplos, nas áreas de estudos.

O esforço de correlação - isto é, o estudo de assuntos relacionados das várias áreas curriculares, ao mesmo tempo, terá de ser um produto de esforço das escolas. No entanto, o programa propicia condições tais que, mesmo que este falhe, uma integração em termos amplos seja conseguida.

Essa é uma condição que, uma vez obtida, torna as atividades escolares muito mais interessantes e eficazes.

No caso dos Estados, uma vez preparados programas experimentais e ouvido o professorado sobre sua dosagem, apresentação e materiais necessários à sua implantação, devem eles ser experimentados sob a forma de projeto-piloto em algumas escolas que representem o conjunto e que ficarão sob controle, no sentido de se verificar os problemas surgidos, a reação dos professores, o rendimento dos vários tipos de alunos, a fim de se poder tomar os cuidados prévios necessários à generalização da aplicação mais tarde.

Essa orientação racional, baseada no método científico e na pesquisa, levará à economia de esforços e recursos e permitirá caminhar com segurança.

A viabilidade do programa ou programas que forem organizados irá depender do preparo do pessoal que os executará e dos

- 28 -

materiais auxiliares disponíveis. Os programas terão de ser permanentemente estudados e aperfeiçoados.

Assim, será preciso que em cada unidade federada haja um grupo, especialmente preparado, que se encarregue desse acompanhamento e do estudo dos problemas de currículos e programas sob forma científica. Um exemplo de trabalho desse tipo foi por nós observado na cidade de New York, cujo Board of Education tinha um setor encarregado do assunto. Cada ano o programa de uma área era reestudado. Algumas escolas eram destacadas para esse fim, seus professores preparados e assistidos e verificava-se se os alunos venciam, nessas condições, o previsto no programa. Se não o dominavam, e o tópico era de interesse, ele era experimentado em série mais alta, chegando-se a fixar a dosagem e graduação adequadas do programa.

Entre nós só agora se vem firmando, com o Projeto 23 do Plano Setorial de Educação e Cultura, essa conceituação de currículos e programas como objeto de experimentação, de pesquisa, o que significa um grande e decisivo passo na solução do problema.

É preciso acentuar ainda a prudência da administração atribuindo, a essa fase de experimentação básica, um período mínimo de quatro anos - o 1º dos quais, o de 1972, para os estudos iniciais anteriores à implantação do currículo, - ressaltando a necessidade de preceder à implantação dos novos currículos o preparo do magistério, o que o referido Projeto prevê para dezembro de 72.

As fases previstas no Projeto devem ser respeitadas, sendo preferível um retardamento na implantação da reforma ou sua aplicação por partes, de maneira mais segura, do que uma precipitação que venha comprometer o rendimento do ensino e a própria reforma como ideologia de desenvolvimento.

A área de currículos e programas é bastante complexa e constitui um permanente desafio aos educadores, desafio que exige, para ser vencido, esforço, estudo, seriedade e espírito científico.

Rio, 28/3/1972

LMP

Ministério da Educação e Cultura
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Melhoria da Produtividade do Ensino Fundamental

Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais

Rio, 1975

Melhoria da Produtividade no Ensino Fundamental - 1ª série

Relatório Preliminar

JUSTIFICATIVA

O rendimento escolar, em termos de domínio de habilidades de trabalho e estudo, de estruturas de conhecimentos e de conhecimentos específicos constitui aspecto da mais alta importância a ser visado pelos sistemas educacionais. Retrata uma parte importante dos resultados do trabalho educativo, de sérias repercussões sobre o próprio aluno, o professorado e a própria administração dos sistemas. Um aluno que passe vários anos na escola, sem sequer o rendimento mínimo para promoção à 2ª série, não raro apresenta problemas psicológicos, de saúde etc., que a falta de rendimento tende a agravar, determinando desajustes, insegurança e agressividade.

Para o professor, é frustrante não obter o rendimento esperado, por falta de recursos didáticos adequados para enfrentar a situação e de apoio eficaz relativo à assistência ao aluno, nos setores de alimentação, saúde etc.

Estudos e pesquisas vêm revelando que a assistência técnica prestada ao magistério - sob a forma de ação de orientadores ou de cursos de aperfeiçoamento - não está tendo a necessária eficácia e, por vezes, mesmo, leva a baixar os resultados.

Sem formação adequada, orientadores e professores tendem a explicar o fracasso por deficiências do aluno. Essa baixa expectativa sobre as possibilidades da criança influi sobre os resultados, além de constituir uma justificativa prévia para o fracasso. Pesquisas estrangeiras e nossas sobre os efeitos da expectativa revelam grande influência desse fator.

As noções de recuperação e de atendimento às diferenças individuais, cujo tratamento na Lei 5692 constitui um dos pontos altos da Reforma do ensino de 1º grau, não foram devidamente assimiladas pelos professores, orientadores e, mesmo, administradores, havendo por isso, em muitos casos, uma orientação da recuperação que não explora devidamente suas potencialidades.

Currículos e programas não foram estudados experimentalmente, constituindo por isso um fator a mais a influir sobre os resultados. Também o problema dos padrões e critérios de promoção ainda não alcançou tratamento adequado.

HISTÓRICO E METODOLOGIA ADOTADA

A vivência desses problemas levou o INEP a receber com grande interesse a solicitação do então chefe do 1º Distrito da 3ª Região Administrativa do ex-Estado da Guanabara - feita em maio de 1973 - no sentido de que se realizasse uma experiência visando à melhoria do rendimento no referido Distrito.

Decidimos enfrentar o problema gradualmente. Assim, em 1973 atenderíamos apenas à 1ª série, constituída então, na ex-Guanabara, por dois tipos de turmas: CA - de 6 anos e 1ª série analfabeta - de 7 e mais anos de idade.

Programou-se a atuação sobre alguns fatores básicos, realizando uma mudança de currículos e programas e novo tipo de orientação ao professor. Os métodos de alfabetização empregados foram mantidos (*).

Tínhamos sempre em mente a preocupação de que a orientação não fosse excessiva, tolhendo a liberdade do professor ou levando-o a tornar dependente, além de onerosa. Assim, reduzimos as oportunidades de orientação geral a uma reunião por mês, em que se tratava de aspectos essenciais para motivação, mudança de atitude do professor e resolução de problemas vividos no momento pelo professorado, procurando-se sempre que o professor assimilasse os fundamentos das medidas preconizadas. Durante o espaço entre as reuniões, o professor era levado a atentar para a situação de cada um de seus alunos, pois deveria preencher quadros simples, informando sobre o rendimento de cada criança e o adiantamento de seu trabalho. Tínhamos também em vista melhorar o ritmo de ensino, muito lento em várias turmas de 1ª série e levar professores a se conscientizarem das diferenças entre seus alunos como preparo para que iniciassem a recuperação paralela.

Procuramos dar cunho interessante e prático às reuniões: por exemplo, os professores liam o Guia de Orientação do método empregado e, divididos em grupos, realizavam as atividades propostas em aulas simuladas; professores com uma experiência positiva a expunham aos colegas; trabalhos de alunos eram apresentados e apreciados etc.

(*) Todas as turmas do Distrito usavam métodos de base fônica, na maioria dos casos o método misto, por influência dos resultados obtidos na Escola Guatemala, sob orientação do INEP desde 1955.

3.

Partindo de resultados de pesquisas, levamos os professores a por em dúvida noções já superadas, mas que ainda influíam sobre o ensino de maneira negativa. Assim, as relativas a maturidade, coordenação motora, necessidade de uma fase preparatória longa antes do início de alfabetização etc.

Alguns professores, em maio, ainda não haviam iniciado a aplicação do método de alfabetização. Outros não se convenceram, no primeiro ano de trabalho, da necessidade de assegurar um ritmo mais adequado ao ensino, mas o fizeram mais tarde quando, ao fim de 1973, compararam seus resultados com os de colegas, em situação idêntica, que desde logo se convenceram de que estavam contribuindo, com sua expectativa baixa sobre as possibilidades das crianças, para prejudicar os alunos.

Foram periodicamente aplicados instrumentos de avaliação e analisados com o professor os resultados obtidos, com vistas a servir ao planejamento do prosseguimento do curso.

As provas foram organizadas pelo INEP, com base em instrumentos aplicados em anos anteriores na Escola Experimental do Rio. O tratamento estatístico foi realizado no INEP.

Procurou-se que o professor tivesse o mínimo de acréscimo de trabalho determinado pela experimentação e que visse a repercussão sobre sua própria turma do trabalho feito, compreendendo a utilização dada ao que realizava.

Analisando os resultados das provas aplicadas e dados colhidos em observações feitas por um professor altamente capacitado, foram detectados os professores necessitados de apoio. Para atendê-los foi constituído um grupo de sete professores com experiência bem sucedida na série e cuja função era verificar os tipos de falhas dos professores, levá-los a superá-las e influir para que o atendimento às diferenças individuais fosse feito pelo professor desde o início do ano; colaborar nesse atendimento, como auxílio para que o professor passasse a realizá-lo mais eficazmente; planejar e participar da recuperação.

Partimos da idéia de que um bom professor não precisa de orientação, devendo ser estimulado a trabalhar sozinho e de que o professor necessitado de apoio deve recebê-lo enquanto dele necessitar, na dosagem adequada, sem onerar desnecessariamente o sistema escolar.

4.

Assim, vários professores que foram apoiados em 1973 e continuaram na mesma série foram, em 1974, dispensados da orientação dos professores de apoio.

Decidimos não dar o título de orientador ao encarregado de apoio ao professor, a fim de caracterizar a nova forma de atendimento. Esses encarregados de auxiliar o professor foram denominados professores de apoio, regiam suas classes num turno e em outro, mediante remuneração extra e a partir de junho de 1973 e maio, em 1974, davam assistência ao professor. Antes de junho apenas dois professores foram mobilizados para realizar o diagnóstico da situação, com base em observação da atuação do professor em classe e nas medidas de rendimento.

Em julho e em dezembro foram feitas as recuperações de férias, em que crianças foram reunidas em pequenos grupos, de 7 a 10 alunos, por tipo de dificuldade.

A partir de 1974, os alunos foram reunidos em turmas por idade, critério que facilitou a distribuição dos casos difíceis por todos os professores e o atendimento individualizado durante o ano letivo.

Em janeiro de 1974 e de 1975 foi feita nova recuperação, abrangendo os alunos classificados como capazes de, com esse acréscimo de trabalho, obter rendimento suficiente para prosseguimento dos estudos na série posterior e alunos selecionados como objetivo de estudo.

Nessa recuperação, feita pelos professores de apoio, ficou patente a influência da qualidade do professor e do ensino em pequenos grupos, especialmente para crianças com problemas psicológicos, em particular as instáveis.

Com base nessas observações, decidiu-se empreender novos tipos de experimentação com crianças, altamente instáveis, que em turma apresentavam frequência baixíssima e rendimento nulo, apesar de estarem na escola há 3 anos e mais. Contando com duas professoras, esse grupo tem pequenos períodos de estudo (alfabetização e matemática) com uma professora, em grupos de 4, várias vezes ao dia e desenvolve, com a outra professora, os demais tipos de atividades previstas no currículo. Os resultados estão sendo altamente animadores. Espera-se, com base nos resultados obtidos, chegar a outros tipos de solução eficazes e menos onerosas.

5.

Os padrões de promoção estão sendo revistos e fixados tendo em vista a possibilidade de prosseguimento dos estudos na série posterior: uma criança, por exemplo, que aprende a ler mas sem a necessária fixação e após as férias regride, está tendo a oportunidade de uma nova 1a. série, para que vença suas deficiências, caminhando depois com segurança. Já o aluno que alcançou a fixação mas cujas condições não permitirão fazer um curso em condições comuns, está sendo levado à 2a. série, procurando-se atendê-lo em suas deficiências.

Em 1975, o Estado iniciou o estudo das condições psicológicas e de saúde dos alunos com dificuldades.

POPULAÇÃO ESTUDADA - Toda a população escolar de 1a. série - 2 707 alunos em 1973 e 1 242 alunos em 1974 - foi incluída na pesquisa. A diferença de população se deve ao fato de que para implantar a 5a. série em várias escolas a matrícula nova de 1a. série foi feita em escolas particulares, não abrangidas na experimentação. Esse fato, levando a um aumento de taxa de crianças com dificuldades (repetentes) na população submetida ao trabalho em 1974, explica a pequena diferença de rendimento de 1973 para 1974.

A população é predominantemente de classe baixa, por haver no Distrito várias favelas.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos têm sido animadores. Em relação à promoção, no ano de 1973, houve sensível aumento de rendimento escolar conforme se verifica no quadro seguinte: de 68% (taxa correspondente ao Brasil) para 80%. As escolas que receberam professores de apoio vêm assinaladas com asteriscos.

6.

Quadro 1 - Percentagens de promoção à 2ª série nos anos de 1972 e 1973

ESCOLAS	1972	1973
Deodoro	68,89	88,37
* Estados Unidos	67,88	77,95
* Mem de Sá	43,80	65,31
Pereira Passos	96,23	78,23
* Canadá	50,00	94,74
Azevedo Sodré	83,84	79,39
Martin Luther King	81,05	95,38
* José Pedro Varela	66,94	83,37
Guatemala	98,68	99,22
* Jenny Gomes	55,23	80,47
CC. Paula Frassinetti	80,00	74,36
* CC. Morro do Catumbi	27,45	74,02
CC. Fundação Leão XIII	26,67	60,92
T o t a l	68,00	79,98

Observa-se que houve aumento de produtividade em dez escolas. Na Pereira Passos, Azevedo Sodré e Classe de Cooperação Paula Frassinetti a redução deveu-se à dificuldade, por questão de acomodação de horário, do auxílio de professora de apoio nessas três escolas, em que havia professoras com pouca experiência do método adotado. As taxas de promoção já incluíram os alunos promovidos na recuperação de férias.

7.

Os resultados dessa recuperação foram os seguintes:

Quadro 2 - Taxa de promoção dos alunos submetidos à recuperação de janeiro de 1974

ESCOLAS	Número de alunos em recuperação	Alunos promovidos	Promoção %
Estados Unidos	29	21	72,41
Mem de Sá	20	14	70,00
Pereira Passos	11	8	72,72
Canadá	31	30	96,77
Azevedo Sodré	9	4	44,44
José Pedro Varela	17	11	64,70
CC. Paula Frassinetti	11	8	72,72
CC. Morro do Catumbi	20	8	40,00
T o t a l	148	104	70,27

Assim, 104 crianças (70,27%), não fosse a recuperação, teriam que cursar novamente a 1ª série, quando suas deficiências eram tão somente relativas à fixação das noções adquiridas (*).

(*) Dessas crianças que passaram à 2ª série, no período de recuperação, 69% foram promovidas, no fim de 1974, à 3ª série pelos critérios do Estado.

8.

Em 1974, os resultados foram os seguintes:

Quadro 3 - Percentagens de promoção à 2ª série no ano de 1974

ESCOLAS	%
Deodoro	90,52
Estados Unidos	81,17
Mem de Sá	85,84
Pereira Passos	89,36
Canadá	84,71
Azevedo Sodré	88,14
Martin Luther King	86,89
José Pedro Varela	44,29
Guatemala	98,38
Jenny Gomes	79,56
CC. Paula Frassinetti	80,00
CC. Morro do Catumbi	63,16
CC. Fundação Leão XIII	48,00
T o t a l	81,61

Os resultados da Escola José Pedro Varela refletem a influência da criação de 5ª série, com a conseqüente não matrícula de alunos novos na 1ª série. De 16 turmas de novos e repetentes em 1973, a escola passou a 2 turmas (70 alunos) compostas só de alunos repetentes.

Na Fundação Leão XIII havia apenas uma classe de crianças altamente carentes.

Nas duas escolas e ainda na Classe de Cooperação Morro do Catumbi a falta de professoras e a mudança destas durante o ano prejudicaram o trabalho.

As taxas de promoção do Quadro 3 incluem os alunos que fizeram recuperação nas férias de janeiro.

9.

Os resultados dessa recuperação de janeiro foram os seguintes:

Quadro 4 - Promoção das crianças submetidas à recuperação em janeiro de 1975.

ESCOLAS	Número de alunos em recuperação	Alunos promovidos	Promoção %
Estados Unidos	10	5	50,00
Mem de Sá	7	4	57,14
Pereira Passos	1	-	-
Canadá	10	4	40,00
Azevedo Sodré	3	1	33,33
Martin Luther King	2	-	-
José Pedro Varela	15	5	33,33
CC. Morro do Catumbi	8	5	62,50
CC. Fundação Leão XIII	3	2	66,67
T o t a l	59(*)	26	44,07

Pode parecer, à primeira vista, que a recuperação nas férias de janeiro não foi tão bem sucedida como no ano anterior. Explica-se: no ano de 1974 a 1ª série foi constituída, na sua maioria, de alunos repontentes (do mesmo Distrito ou de outros, por transferência), geralmente com excesso de faltas ou problemas de saúde. Além disso, houve mudança e falta de professoras, sobretudo nas escolas José Pedro Varela, CC. Morro do Catumbi e CC. Fundação Leão XIII.

Por outro lado, o atendimento, durante o ano e nas férias de julho, pelas professoras de apoio, dos alunos com dificuldades, fez com que esses alunos fossem bem sucedidos e que só ficassem para a recuperação de janeiro os altamente carentes, sobretudo por doença, a melhora que apresentaram não foi suficiente para promovê-los à 2ª série.

GASTOS - O gasto extra por aluno foi, em 1973, de Cr\$ 16,79 e de Cr\$ 24,39, em 1974.

(*) Os alunos foram reunidos em 4 escolas para a recuperação.

FALTAM PÁGINAS