

UMA FORMA ECONÔMICA DE APOIO AO PROFESSOR E SEUS EFEITOS SOBRE O RENDIMENTO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU*

Lúcia Marques Pinheiro**

I – JUSTIFICATIVA

O domínio de estruturas de conhecimentos e de conhecimentos específicos constitui aspecto de mais alta relevância a ser visado pelos sistemas educacionais. Representa parte essencial dos resultados do trabalho educativo, de sérias repercussões sobre o próprio aluno, o professorado e a administração dos sistemas. Um aluno que passe vários anos na escola, sem se alfabetizar e obter 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, agressividade, além de desenvolver atitudes indesejáveis em relação à escola, à leitura, aos estudos em geral.

Para o professor, é frustrante não obter o rendimento esperado, por falta de preparo que assegure o domínio dos recursos didáticos adequados para enfrentar a situação e, em alguns casos, de apoio eficaz à assistência ao aluno nos setores de alimentação, saúde etc.

As taxas de aprovação na 1ª série do ensino de 1º grau no Brasil são muito baixas, em relação não apenas aos países desenvolvidos, mas a países da América Latina e da África, como já vimos acentuando há muito.

Isso significa, para o sistema escolar, uma perda bastante onerosa, uma vez que na 1ª série se encontra cerca de 1/3 dos alunos de 1º grau.

* Trabalho realizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP (Ministério da Educação e Cultura).

** A supervisão da experimentação esteve a cargo de Lúcia Marques Pinheiro e a coordenação dos trabalhos foi realizada por Nilcéa Pinto de Souza. Atuaram como observadoras as professoras Amarília Serra Franco e Ignez de Aguillar Merçon. As reuniões de orientação foram planejadas por Almira Sampaio Brasil da Silva, e a equipe encarregada da apuração dos dados foi dirigida por Regina Fazio.

Estudos e pesquisas vêm revelando que a assistência técnica prestada ao magistério — sob a forma de ação de orientadores pedagógicos ou supervisores — não está tendo a necessária eficácia e, por vezes, leva, mesmo, a baixar os resultados, tanto mais quanto mais direta e ativamente se exerce.¹

Tendo recebido — e continuando a receber — uma orientação superada, orientadores, professores e até administradores de sistemas escolares têm sua ação desde logo prejudicada por uma série de idéias comprovadamente falsas, mas que não são nem serão facilmente abandonadas, porque oferecem uma cômoda racionalização que a todos satisfaz, justificando previamente o fracasso.

Geralmente os Cursos de Formação e de Aperfeiçoamento de Professores de 1º Grau ainda defendem as idéias de que, se as crianças não aprendem, não é porque todos — professores e especialistas — precisariam esforçar-se por buscar novos recursos, uma vez que as crianças africanas e as de toda a América Latina apresentam resultados muito superiores aos das nossas. Não aprendem porque não têm “competência”, “prontidão”, “maturidade”, por que não tiveram o suficiente “treino de habilidades específicas básicas”, não “dominam um vocabulário amplo”, são “lentas”, em grande parte “excepcionais” (numa taxa que nenhum outro país apresenta). E, ainda, porque são doentes, não são bem nutridas, seu nível sócio-econômico é baixo e, até, porque não são capazes de reconhecer oitenta palavras para depois, então, poderem enfrentar os vinte e poucos sinais de nosso alfabeto, a fim de decodificar o que está escrito, na leitura, ou codificar na escrita.

Administradores assumem seus cargos destacando, em suas primeiras declarações, que propiciarão tratamento especial aos professores de 1ª série — como se a eles coubesse a tarefa mais difícil de todo o sistema escolar — acenando com recursos que irão permitir uma melhoria da situação e voltando sempre aos mesmos temas de falta de “maturidade”, “prontidão”, “habilidades básicas” e até educação pré-escolar, quando o verdadeiro problema está nas condições de nutrição e problemas de ordem neurológica, principalmente, e na competência do professor e suas expectativas.

As crianças que o teste ABC — cuja inoperância para detectar os alunos que não estão “prontos” para iniciar a alfabetização é conhecida² — ou outros instrumentos de validade não comprovada para o fim em vista ou, ainda, a simples observação da professora etiquetam como incapazes são segregadas em classes de “imaturos”, “de adaptação”, ou que nome tenham e passam o ano em exercícios de “treino” para adquirir “competência” ou “habilidades básicas”, usadas pelos americanos ao tempo em que empregaram o método de contos em sua versão original, só iniciando a alfabetização de cada criança quando esta descobrisse que a mesma palavra se escreve sempre igual. Daí o Brasil extrapolou para aplicar essas noções independentemente do que seja o método usado, o que absolutamente não tem sentido e não ocorre em outros países. Raríssimas crianças assim etiquetadas e, em consequência, segregadas, alfabetizam-se, porque é necessário que recebam preparação específica para isso. Infelizmente isto não ocorre, embora teoricamente seja permitido. Se conservadas nas turmas comuns, tais crianças são geralmente abandonadas pelos professores, numa atitude previamente justificada pela “incapacidade” dos alunos.

Tudo se passa como se se realizasse, em nossos sistemas escolares, uma vasta experimentação no sentido de verificar a influência que a baixa expectativa — com a agravante de ser montada sobre argumentos falsos — pode ter sobre o rendimento escolar na 1ª série. A situação tende a piorar com o falso preconceito que se está criando de que a criança “carente” falha na 1ª série por falta de Jardins de Infância, nova razão para baixar as expectativas. O mesmo ocorre com a instituição da promoção automática, sem as condições básicas para funcionar no Brasil, ou com o do chamado Bloco Único, quando interpretado erroneamente como significando que a alfabetização exija dois anos letivos.

¹ Veja-se a respeito a pesquisa *Fatores que influem no ensino da leitura e da escrita na escola fundamental* (INEP-OEA), publicada em 1974, às pp. 33-35.

² Ver *Melhoria de rendimento do ensino no 1º ano*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, MEC, Rio de Janeiro, 1976, 2ª edição, p. 48.

Ambas as experiências já foram feitas no antigo Estado da Guanabara, em que a divisão da 1ª série em dois níveis levou a que apenas 5% das crianças (em vez de 56%) fossem promovidas em um ano à 2ª série, e a promoção automática deu como resultado que alunos no 6º ano (isto é, com 6 anos de escolaridade), analfabetos, recebessem apenas um certificado de frequência, não aceito pelas empresas. Apesar disso, outros Estados tentaram a mesma experiência, a qual, em idênticas condições – falta de ensino individualizado, de material especialmente preparado para atender às dificuldades diagnosticadas, de preparo e atitudes adequadas do professor e, até, de programas devidamente dosados experimentalmente – não tem possibilidade de obter êxito aplicada a sistemas escolares com as características dos nossos.

Não repetiremos aqui relatos de pesquisas estrangeiras sobre a influência poderosa do fator expectativa, bastando remetermos o leitor à que foi publicada pelo INEP em 1971, sob o título “Melhoria do rendimento do ensino no 1º ano”¹. Neste trabalho comprova-se que os “imatuross” de uma escola em que a diretora negou haver crianças desse tipo alcançaram 60,71% de promoção, taxa superior à das crianças “maturas” do Estado, que foi de 54,21%. Os imaturos das demais escolas do Estado fora da experimentação obtiveram uma promoção de 1,92% e os de três escolas do campo experimental – em que se revelaram aos professores os resultados do teste ABC, mas se procurou esclarecer que os “imatuross” poderiam aprender a ler – alcançaram taxas e promoção de 30,14% – 40,00% e 22,22%.

As noções de recuperação e de atendimento às diferenças individuais, cujo tratamento na Lei 5692/71 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, quase sempre, uma orientação na recuperação que não explora devidamente suas potencialidades. De modo geral, os professores não estão preparados para dar atendimento individualizado aos alunos, para trabalhar com pequenos grupos, para diagnosticar as dificuldades das crianças. Falta-lhes – por deficiência de recursos didáticos e, até, de meios de interessar as demais crianças e prepará-las para trabalhar independentemente – disposição para esse atendimento, temerosos de que o resto da turma se desorganize, implantando-se a indisciplina. É então que atuam os preconceitos adquiridos em sua preparação: se alguns alunos estão aprendendo, a falha é dos outros alunos, que não estão “prontos”, não têm “capacidade” para tal. Ocorre, então, o abandono desses alunos, encorajado, às vezes, pelos próprios diretores “para assegurar uma taxa melhor de promoção”, concentrando-se o professor nas demais crianças.

Currículos e programas não foram estudados experimentalmente, constituindo-se em um fator a mais a influir sobre os resultados. Também o problema dos padrões e critérios de promoção ainda não alcançou tratamento adequado. Sistemas escolares há que exigem para promoção da 1ª, à 2ª série a capacidade de realizar leituras cansativas pela extensão, e medem o domínio do sentido do texto por meio de questões que alongam a leitura a um ponto em que as crianças fracassam².

O INEP vem há muito se preocupando com o problema, que atinge a população escolar no seu contacto inicial com a escola, tornando o primeiro ano de escolaridade um problema quase tão dramático como o primeiro ano de vida com respeito à mortalidade infantil.

Empreendeu por isso uma série de pesquisas a respeito dos fatores que influem no rendimento escolar na 1ª série, inclusive a já citada “Melhoria do rendimento escolar no 1º ano” na qual, mediante a alteração de alguns fatores atuantes sobre o rendimento, foi obtida, no Estado da Guanabara, em 1969, uma taxa de aprovação na 1ª série de 74%, em quatro escolas de população desfavorecida.

O presente trabalho pretende, igualmente, atuando sobre alguns fatores, melhorar o rendimento da 1ª série.

¹ Vejam-se a respeito as pp. 14 e 15 da referida pesquisa.

² Ver em *Dificuldades dos alunos de 1ª série – leitura*, publicação do CBPE/INEP/MEC, 1976 – a influência da extensão da leitura sobre os resultados obtidos e as Conclusões e Recomendações às pp. 37 e 42.

II – HISTÓRICO

A preocupação de estudar em profundidade os problemas da 1ª série levou o INEP a receber com grande interesse a solicitação do Prof. Diofrildo Trotta, feita, já no mês de maio, no sentido de que se realizasse um trabalho de experimentação que contribuísse para a melhoria do rendimento do ensino de 1º grau no Distrito Educacional sob sua direção, no Rio.

Planejamos enfrentar o problema gradualmente. Assim, naquele ano atenderíamos apenas à 1ª série, no seguinte à 1ª e 2ª e assim sucessivamente.

III – OBJETIVOS

Os objetivos de experimentação eram:

- aumentar a produtividade na 1ª série no Distrito Educacional em causa, situado na cidade do Rio de Janeiro.¹
- estudar tipos mais favoráveis à atuação da assistência técnica às classes de 1ª série, tendo em vista concorrer para o aperfeiçoamento e a independência do professor.
- aperfeiçoar instrumentos que permitam o acompanhamento dos trabalhos realizados nas classes de 1ª série do 1º grau, o controle dos resultados dos mesmos, o diagnóstico das dificuldades de professores e alunos e o pronto atendimento às situações que o exijam.
- testar novas formas de recuperação e de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem e controlar sua eficácia.
- fixar critérios para a seleção de alunos para a recuperação de final de ano e para a promoção da 1ª à 2ª série.

IV – POPULAÇÃO ESTUDADA

Toda a população escolar de 1ª série do Distrito – 2.707 alunos no primeiro ano de trabalho (Ano 1) e 1.242 alunos no ano seguinte (Ano 2) – foi incluída na pesquisa. A diferença de população se deve ao fato de que, para implantar a 5ª série em várias escolas, nesse último ano, a matrícula nova de 1ª série foi feita, em parte, em escolas particulares, não abrangidas na experimentação.²

A população estudada era predominantemente de classe baixa, havendo no Distrito várias favelas. Algumas escolas eram exclusiva ou predominantemente freqüentadas por favelados, como a Estados Unidos, a Canadá e a Mem de Sá.

V – PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Programou-se a atuação sobre alguns fatores básicos, principalmente o professor. Por meio da orientação deste, buscou-se atingir outros fatores, cuja influência é conhecida, como a expectativa com relação aos alunos menos favorecidos e a atenção individualizada, baseada no diagnóstico das dificuldades de cada aluno. Procurou-se, ainda, controlar o ritmo do ensino, geralmente muito lento nas turmas de 1ª série.

O método de alfabetização mais empregado no Distrito era de tipo fônico (método misto) ao se iniciar, em maio do Ano 1, a experimentação. Apenas a Escola Azevedo Sodré utilizara uma Cartilha: “O Sonho de Talita”.

¹ A 1ª série do Distrito desenvolveu um programa semelhante aos das “Classes de Alfabetização” do Estado.

² Esse fato, levando a um aumento de taxa de crianças com dificuldades (repetentes) na população submetida à experimentação, explica que a diferença de rendimento entre os dois anos de experimentação não foi tão apreciável como se esperava.

No Ano 2, em vista dos resultados obtidos com o método misto,¹ os professores optaram pelo mesmo, de modo quase geral. O método vinha sendo empregado pela maioria das escolas do Distrito, antes do início da experimentação, por influência dos resultados da Escola Experimental Guatemala.²

1. Orientação dos professores

Como recursos para orientação do professor foram utilizados: reuniões gerais; preenchimento de quadros sobre o andamento do ensino e o desempenho dos alunos; apreciação dos dados desses quadros; auxílio de professores experimentados e estudo, com os professores de classe, dos resultados das avaliações do rendimento escolar feitas mensalmente e da análise dos quadros por eles preenchidos.

Tínhamos em mente a preocupação de que a orientação ao professor não fosse onerosa, nem tolhesse a liberdade do mesmo ou o levasse a se tornar dependente. Assim, reduzimos as oportunidades de orientação geral, no primeiro ano de trabalho, a três reuniões durante o ano e, no segundo, previu-se uma reunião por mês, em que se tratou de aspectos essenciais relativos à motivação para o trabalho, à mudança de atitude do professor quanto às possibilidades dos alunos e à resolução de problemas vividos, no momento, pelos professores. Procurou-se, sempre, que estes assimilassem os fundamentos das medidas defendidas pelo coordenador das reuniões.

No Ano 1 as reuniões tiveram a duração de cerca de 3 horas, com intervalo, e foram realizadas no início da experimentação e no fim do 1º e do 2º semestre, esta última com o objetivo de avaliação do trabalho.

Desde a 1ª reunião, buscou-se melhorar a expectativa do professor sobre a possibilidade de alfabetizar quase todos os alunos em um ano letivo, combatendo as noções de que, para ensinar a ler com êxito, haveria necessidade de o aluno ter "maturidade", determinada pela aplicação do teste ABC ou na base da opinião do professor ou condições de "prontidão" ou "competência" avaliadas de modo semelhante. Foram relatadas as experiências de Montessori com crianças de nível sócio-econômico baixo, filhas de pais analfabetos, que aprenderam a ler e a escrever aos 3 anos e meio, bem como os resultados da pesquisa do INEP "Melhoria do rendimento do ensino no 1º ano", já citados e de pesquisas relativas à importância da expectativa do professor sobre os resultados obtidos. Mostrou-se ainda que na Escola Guatemala alunos já alfabetizados se revelaram imaturos pelo teste ABC.

Procurou-se dar cunho prático e interessante às reuniões. Por exemplo, no segundo ano de nosso trabalho, em que se deu maior atenção ao método de ensino, os professores liam o Guia de Orientação do mesmo e, divididos em três grupos, reunidos em sessões separadas, realizavam as atividades propostas para fixação da aprendizagem, em aulas simuladas, ora atuando como professores, ora como alunos, falhando quando o colega não agia adequadamente. Professores com uma experiência positiva a expunham aos demais; trabalhos de alunos eram apresentados e apreciados; dificuldades encontradas eram discutidas pelos colegas, que procuravam identificar suas causas e apontar soluções, sob a coordenação de um professor mais experiente da Escola Guatemala.

Durante o 1º semestre do ano, duas professoras no Ano 1 e uma no Ano 2, selecionadas por terem experiência bem-sucedida na 1ª série, realizaram observações sobre o trabalho dos professores em todas as classes de 1ª série do Distrito.

De posse desses dados e, ainda, das taxas de aprovação de cada Escola no ano anterior ao início da experimentação (Ano 0) e dos resultados das provas aplicadas em junho do Ano 1, decidiu-se que se daria apoio especial às escolas de rendimento inferior ao da média do Distrito, que obtivera 68% de aprovação na 1ª série no ano anterior ao do início do trabalho.

¹ Almira Brasil e outras - *Método Misto de ensino da leitura e escrita e História da Abelhinha* - Companhia Editora Nacional.

² Em regime de convênio entre o INEP e a Secretaria de Educação e Cultural Estadual.

Nessas escolas separaram-se os professores em dois grupos: o dos que não necessitavam de apoio e o dos que dele se beneficiariam.

Para atender a estes últimos foi selecionado um grupo de cinco professores, apontados por Diretores de Escolas do Distrito como bons professores de 1ª série, e que iniciaram o trabalho no 2º semestre do ano. Foram ainda incluídos no grupo um orientador do Distrito e um professor de outro Distrito.

A eles caberiam as tarefas de concorrer para que os professores de classe superassem as falhas que apresentavam (disciplina, manejo de classe, atendimento aos alunos carentes, aplicação do método de alfabetização etc.), e influir para que o atendimento às deficiências individuais fosse feito pelo professor da turma, colaborando, inicialmente, nesse atendimento, como auxílio para que o professor passasse a realizá-lo.

O professor de apoio deveria, ainda, planejar as recuperações de meio e fim de ano e encarregar-se das mesmas. O planejamento geral da recuperação de julho do Ano 1 foi muito auxiliado por uma das professoras encarregadas da observação das classes.

Partíramos da idéia de que um bom professor não precisa de orientação, devendo mesmo ser estimulado a trabalhar sozinho, e de que o professor carente de apoio deve recebê-lo enquanto dele necessitar, na dosagem adequada, sem onerar desnecessariamente o sistema escolar. A experiência comum nos mostrara que, além de pouco econômica, a orientação generalizada desagradava aos bons professores e lhes tolhe a iniciativa e a criatividade.

Assim, vários professores que foram apoiados no Ano 1 e continuaram na 1ª série foram, no ano seguinte, dispensados de orientação, chegando a haver um indicado para professor de apoio.

Decidimos não usar o título de "orientador", a fim de caracterizar a nova forma de atendimento. Os encarregados de auxiliar o professor, denominados "professores de apoio", regiam suas classes num turno e, em outro, mediante remuneração extra, a partir de junho do Ano 1 e de maio do Ano 2, davam assistência ao professor. Com duas exceções apenas — um orientador do Distrito, no primeiro ano da experimentação e um professor dispensado de classe — os professores de apoio regiam turmas de 1ª série e trabalhavam, no Ano 1, no horário livre em uma escola, que poderia ser a mesma em que regiam classe. Somente o que foi dispensado de classe vinha de outro Distrito. No Ano 2 alguns professores de apoio atenderam a duas escolas, sem prejuízo do trabalho em suas turmas.

O mais difícil foi evidentemente obter a colaboração dos professores para a recuperação paralela — de maior importância —, a fim de evitar que, distanciando-se dos colegas quanto ao aproveitamento, as crianças com dificuldades ficassem incapacitadas de se alfabetizarem durante o ano e se tornassem, como é comum, desinteressadas e/ou agressivas.

Para isso, o professor de apoio começou a realizar, ele próprio, o atendimento em pequenos grupos, a fim de que o professor da turma sentisse os benefícios do mesmo. Só então, convencido de que o trabalho era essencial e poderia ser realizado sem que perdesse o controle da turma, passava o professor da mesma a atender, em pequenos grupos, os alunos deficientes, em sessões de mais ou menos vinte minutos.

Procurou-se, em todo o decorrer do trabalho, não forçar o professor a realizar aquilo em que não acreditasse. Assim, no Ano 1, houve dois professores que insistiram em que seus alunos eram muito deficientes, apresentando grave imaturidade, e não iniciaram a alfabetização senão em meio do 2º semestre. No ano seguinte, convencidos — pela comparação dos resultados que alcançaram aos dos colegas que tiveram melhores expectativas sobre seus alunos — passaram a ter expectativas adequadas e a obter bons resultados.

Nossa atitude foi determinada pelo fato de julgarmos que, se os professores realmente incorporassem as noções que norteavam nosso trabalho e, especialmente, se passassem a refletir a respeito, a avaliar o próprio trabalho em função dos recursos utilizados e a agir objetivamente — teríamos um elemento realmente aperfeiçoado que, no futuro, serviria, inclusive, como elemento multi-

plicador na difusão de tais noções. Por outro lado, se agíssemos por pressão, não se modificaria seu comportamento, quando liberados das condições da experimentação.

Foi também por conhecer certa má-vontade dos professores para com os orientadores que procuramos fazer com que fossem ajudados por colegas que tinham a seu cargo turmas de 1ª série, no próprio Distrito e, quando possível, na mesma escola.

No Ano 2, sete professores de apoio atenderam aos professores que necessitavam de auxílio nas várias Escolas. Excetuaram-se a Guatemala, a Jenny Gomes e a CC. Paula Frassinetti.

O fator *apoio ao aluno* foi atendido, levando-se o professor a dar atenção ao rendimento de cada aluno, e não, como geralmente faz, tratando a turma como um grupo homogêneo, satisfazendo-se com o rendimento dos alunos mais capazes e abandonando os mais fracos.

Com esse fim em vista, levou-se a que mensalmente o professor preenchesse um quadro em que se colocavam, na vertical, os nomes dos alunos da turma e, na horizontal, os níveis que haviam atingido na alfabetização (Exemplo: reconhece os sons mas não os liga, lê palavras de 2 sons, de 3 etc.). Era o professor, assim, obrigado a dar atenção à situação de cada um dos alunos. Esses quadros eram depois sintetizados por turma. Por ex: Número de alunos que lêem palavras de 2 sons, de 3 sons; alunos que não unem os sons (nomes).

Os quadros permitiam verificar a adequação ou não do ritmo de trabalho da turma e levaram o professor a se conscientizar das diferenças entre seus alunos, como preparo para que iniciassem a recuperação paralela.

Esses instrumentos de controle dos trabalhos eram enviados mensalmente aos professores. Tinham eles uma semana para respondê-los e o grupo de apuração uma semana para apurá-los, a fim de que os resultados fossem conhecidos por todos em tempo hábil. As datas de todos esses trabalhos foram fixadas no planejamento do projeto.

Procurou-se analisar com os professores os resultados obtidos em sua turma, no sentido de possibilitar imediatamente a sua utilização no planejamento do prosseguimento do trabalho.

Preocupava-nos que o professor tivesse o mínimo de acréscimo de trabalho decorrente da experimentação e que visse a repercussão, sobre sua própria turma, dos quadros que preenchia mensalmente, compreendendo a utilização prática do que realizava, em benefício dele próprio e dos alunos.

As provas de fim de semestre e de fim de ano foram organizadas pelo INEP, com base em instrumentos aplicados em anos anteriores na Escola Experimental do Rio. O tratamento estatístico final foi realizado no INEP, e as apurações dos resultados da aplicação dos quadros a preencher feita por elementos do Distrito Educacional, designados pelo Chefe do Distrito.

No Ano 1, ao se iniciar a experimentação, as turmas de 1ª série já estavam organizadas. A partir do segundo ano de experimentação, 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.

Os professores no Ano 1 já estavam em turma ao se iniciar, em maio, o trabalho. No Ano 2 determinou-se que fossem escolhidos, pelos diretores de cada escola, por qualidades de bom relacionamento com crianças pequenas e interesse pela 1ª série, tivessem ou não experiência na série. A recomendação feita foi de que não apresentassem contra-indicações tais como: inflexibilidade, rigidez e faltas frequentes.

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

Em janeiro dos anos 3 e 4 foi feita nova recuperação, abrangendo os alunos classificados como possivelmente capazes de, com esse acréscimo de trabalho, obter rendimento suficiente para prosseguimento dos estudos na série posterior e, ainda, alguns alunos selecionados com o objetivo de estudo das condições mínimas para beneficiar-se desse tipo de trabalho.

Nessa recuperação, feita pelos professores de apoio, ficou patente a influência da qualidade do professor, bem como do ensino em pequenos grupos, constituídos segundo a semelhança dos problemas que apresentavam — especialmente crianças com problemas psicológicos, e, em particular, as instáveis. Crianças que produziram pouco durante o ano e se revelaram capazes de render de

maneira acentuada, quando recebiam uma atenção mais direta. A duração dos trabalhos de recuperação variou de 1 hora e meia a 2 horas diárias, com intervalo para merenda e recreação.

Durante o ano letivo a maioria das escolas funcionou em regime de 3 turnos (3 horas e meia de aula), 5 dias por semana.

A distribuição, a coleta e a apuração dos quadros e das provas de avaliação do rendimento, bem como o preparo das matrizes das provas de verificação do rendimento escolar, ficaram a cargo de uma equipe organizada com elementos do Distrito, sob a direção de uma orientadora do mesmo, escolhida de comum acordo pelo Chefe do Distrito e a supervisora da pesquisa.

As verificações da aprendizagem foram mensais. Sempre que necessário, foram realizadas reuniões do coordenador do projeto com os diretores das escolas e regularmente com os professores de apoio.

As reuniões de planejamento reuniram a Supervisora Geral da pesquisa, a Coordenadora da mesma, o Chefe do Distrito e a Orientadora que chefiava o grupo de análise dos dados.

VI – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Foram empregadas mensalmente verificações de aprendizagem, inicialmente apenas de leitura e escrita e, no fim do ano, incluindo noções de Matemática, Integração Social e Ciências.

Apesar de se considerar o resultado em toda as áreas curriculares, o critério de promoção exigia basicamente a alfabetização, entendida como capacidade de ler (apreendendo o sentido do que é lido) palavras, expressões, sentenças e pequenas histórias,¹ bem como de escrever palavras que não dependem de conhecimento específico (com j ou g, x ou z etc.), com todas as dificuldades da língua.

As primeiras verificações mediam domínio dos fonemas estudados até o momento, a união das consoantes às vogais, a escrita de palavras curtas com dois ou três sons; mais tarde a leitura e escrita envolviam maior número de fonemas e letras, palavras progressivamente mais longas, depois expressões e, finalmente, sentenças, em número crescente.

Os instrumentos utilizados para acompanhar o ritmo de ensino do professor, para se obter uma visão geral da situação da turma e de cada aluno em particular, consistiam em quadros preparados mensalmente, à semelhança de fichas de chamada, em que nas colunas se indicava por um sinal (- ou +) a situação do aluno no aspecto que interessava verificar (ex. - domínio de todos os sons apresentados, domínio de alguns dos sons, união de dois sons, de três sons etc.).

VII – RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos foram bastante animadores. Em relação à promoção, houve, no Ano 1, sensível aumento de rendimento escolar, conforme se verifica no quadro seguinte. De 68% (taxa correspondente ao Distrito no ano anterior ao do início do trabalho) passou-se a 80%.

Antes do início do trabalho havia 5 escolas, predominantemente freqüentadas por crianças de classe média, com mais de 80% de aprovação. No Ano 1 esse número passou a 6, abrangendo escolas com população de nível social baixo, como a Canadá. Se tomarmos como limite 75% de aprovação teremos 5 escolas acima desse limite no Ano 0 e 9 no Ano 1. Nesse ano, das 3 Classes de cooperação, 2 alcançaram 74% de aprovação e uma cresceu 34,25% quanto à taxa do ano anterior.

Como se verifica, houve melhoria apreciável de rendimento no Distrito. Todas as escolas que receberam professores de apoio tiveram aumentadas suas taxas de promoção. Esse aumento variou entre 10,07%, na Escola Estados Unidos, a cerca de 45% na Escola Canadá, ambas próximas a favelas. A Escola Estados Unidos, difícil por ter mais de 2.000 alunos, foi atendida por professores de apoio da própria escola, no horário livre. A Escola Canadá recebeu o professor vindo de outro Distrito, com excelentes resultados na 1ª série e que foi dispensado da regência de turma. Passou

¹ De até três sentenças

QUADRO 1 – Percentagens de promoção à 2ª série das Escolas e Classes de Cooperação do Distrito no primeiro ano de experimentação e no ano anterior e diferença entre essas porcentagens.¹

Escolas e Classes de Cooperação ²	Antes da experimentação (Ano 0)	Primeiro ano da experimentação (Ano 1)	Diferença
* Escola Canadá	50,00	94,74	44,74
* Escola José Pedro Varela	66,94	83,37	16,43
* Escola Jenny Gomes	55,23	80,47	25,24
* Escola Estados Unidos	67,88	77,95	10,07
* CC. Paula Frassinetti	80,00	74,36	- 5,64
* CC. Morro do Catumbi	27,45	74,02	46,57
* Escola Mem de Sá	43,80	65,31	21,51
Escola Guatemala	98,68	99,22	0,54
Escola Martin Luther King	81,05	95,38	14,33
Escola Deodoro	68,89	88,37	19,48
Escola Azevedo Sodré	83,84	79,39	- 4,45
Escola Pereira Passos	96,23	78,23	-18,00
CC. Fundação Leão XIII	26,67	60,92	34,25
T O T A L	68,00	79,98	11,98

de 50,00% a 94,74% de aprovação, o que representa um resultado excepcional. Para isso concorreram a diretora – que ofereceu condições as mais favoráveis de apoio ao projeto – e a professora de apoio, que a ele se dedicou inteiramente, propondo-se inclusive a prorrogar por parte do mês de fevereiro a recuperação de um grupo de alunos. As demais escolas que dispunham de professores de apoio tiveram aumentos entre 16,43% e 25,24%. Apresentou melhoria mais expressiva (46,57%) a Classe de Cooperação do Morro do Catumbi, situada no morro e em que também houve um clima de especial interesse pelo trabalho. Já a Classe de Cooperação Paula Frassinetti registrou pequena queda da taxa de alfabetização, sem significação, dado o número reduzido de alunos da 1ª série.

Comparando-se o rendimento obtido pelo Distrito antes da experimentação e no primeiro ano do trabalho, a diferença obtida foi significativa ao nível de 0,01.

Entre as escolas cujos professores participavam apenas das reuniões e preencheram os quadros enviados pelo INEP, a Escola Deodoro destacou-se, apresentando uma melhoria de 19,48% e passando à taxa de 88,37% de aprovação, muito concorrendo para isso a orientação da diretora, que fora professora de 1ª série na Escola Guatemala. A Escola Martin Luther King passou de 81,05% para 95,38%, a Azevedo Sodré manteve aproximadamente o mesmo nível (baixou 4,45%), taxa inexpressiva, mantendo-se, porém, acima de 79% a taxa de aprovação.

A Classe de Cooperação da Fundação Leão XIII apresentou significativa melhoria, no Grupo de Classes de Cooperação, passando de 26,67% para 60,92% de promoção sem atendimento por professor de apoio.

¹ Nas taxas de promoção estão incluídos os promovidos após a recuperação das férias.

² As escolas e classes de cooperação que receberam professores de apoio vêm assinaladas com asteriscos.

No conjunto do Distrito, a taxa de aprovação subiu 11,98%, alcançando 79,98%, isto é, praticamente 80%.

As Escolas Pereira Passos e Azevedo Sodré – as únicas que apresentaram no Ano 1 porcentagens mais baixas de rendimento que no Ano 0, não contaram com professores de apoio. As baixas registradas nesta última, bem como na Classe de Cooperação Paula Frassinetti não têm, porém, maior significação.

Foram muito expressivos os resultados da recuperação feita em janeiro de 1974, como se verifica a seguir.

QUADRO 2 – Taxa de promoção dos alunos submetidos à recuperação de janeiro do Ano 2.¹

Escolas e Classes de Cooperação ²	Número de alunos em recuperação	Alunos promovidos	Promoção (%)
Canadá	31	30	96,77
Pereira Passos	11	8	72,73
CC. Paula Frassinetti	14	8	72,73
Estados Unidos	29	21	72,41
Mem de Sá	20	14	70,00
José Pedro Varela	17	11	64,70
Azevedo Sodré	9	4	44,44
CC. Morro do Catumbi	20	8	40,00
TOTAL	148	104	70,27

Assim, não fosse a recuperação, 104 crianças (70,27% do grupo) teriam que cursar novamente a 1ª série, quando suas deficiências eram tão somente relativas à fixação das noções adquiridas.³ No ano seguinte, desenvolveu-se trabalho de recuperação semelhante, com uma população escolar de nível mais baixo, tendo em vista que para implantar a 5ª série – grande parte dos alunos que pleitearam matrícula na 1ª série foram encaminhados para escolas particulares do local, como excedentes, com estudos financiados pelo Estado.

Ao fim do ano, os resultados foram os seguintes: (vide Quadro 3)

Com apenas uma exceção – a Escola José Pedro Varela – praticamente todas as escolas do Distrito alcançaram 80% ou mais de aprovação, a Jenny Gomes – a de taxa mais baixa – chegando a 79,56% (80% aproximadamente).⁴ A diferença entre o rendimento obtido nos anos 0 e 2 foi significativa ao nível de 0,01.

Apesar das dificuldades maiores enfrentadas no Ano 2 – em vista de o tipo de população ser de nível mais baixo⁵ – o resultado obtido foi semelhante ao do ano anterior, passando de 79,98% a 81,61% a taxa de alfabetização e promoção à 2ª série.

¹ Calculada dividindo-se o número de alunos promovidos pelo total dos submetidos à recuperação.

² Em duas escolas a recuperação não foi necessária e em outra a diretora não julgou de interesse.

³ Dessas crianças promovidas à 2ª série no período de recuperação, 69% foram promovidas, no fim do Ano 2, à 3ª série, pelos critérios do Estado.

⁴ Igualmente a Classe de Cooperação Paula Frassinetti.

⁵ Repetentes há alguns anos em taxas maiores.

QUADRO 3 – Percentagens de promoção à 2ª série no Ano 2 e diferenças com relação ao ano anterior ao do início da experimentação.¹

Escolas e Classes de Cooperação	Ano anterior à experimentação (Ano 0)	Ano 2 da experimentação	Diferença (%)
Guatemala	98,68	98,38	– 0,30
Deodoro	68,89	90,52	21,63
Pereira Passos	96,23	89,36	– 6,87
Azevedo Sodré	83,84	88,14	4,30
Martim Luther King	81,05	86,89	5,84
CC. Paula Frassinetti	80,00	80,00	–
Mem de Sá	43,80	85,84	42,04
Canadá	50,00	84,71	34,71
Estados Unidos	67,88	81,17	13,29
Jenny Gomes	55,23	79,56	24,33
CC. Morro do Catumbi	27,45	63,16	35,71
CC. Fundação Leão XIII	26,67	48,00	21,33
José Pedro Varela	66,94	44,29	– 22,65
TOTAL	68,00	81,61	13,61

Apenas na Escola José Pedro Varela decresceu expressivamente o rendimento – de 66,94% de promoção no ano anterior ao início da experimentação e 83,37% no Ano 1 a 44,29% no Ano 2 da experimentação. Essa escola foi a que mais sofreu a influência da redução dos contingentes de alunos de 1ª série para assegurar a extensão do curso à 5ª série. No Ano 1 contava com 16 turmas de alunos novos e repetentes; no Ano 2 não matriculou alunos novos, ficando com apenas duas turmas de 1ª série, num total de 70 alunos, todos repetentes. O relatório da diretoria sobre algumas características psicológicas dessas crianças e a baixa frequência das mesmas à escola parecem explicar a situação ocorrida.

A Escola Guatemala apresentou uma ligeira queda, não significativa estatisticamente, no Ano 2: de 98,68 de aprovação antes do início do trabalho, passou a 99,22% no Ano 1 e a 98,38% no Ano 2, flutuações que dependeram apenas no total de alunos, conservando-se o número de reprovados (1 ou 2 em cerca de 130).

A Escola Pereira Passos teve, em relação ao Ano 0, uma baixa de 18,00% no Ano 1 e de 6,87% no Ano 2, apresentando um progresso no Ano 1 para o 2 de 11,13%.

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

Na Classe de Cooperação Morro do Catumbi a falta de professores e a mudança destas durante o ano prejudicaram o trabalho.

Todas as demais Escolas tiveram, no Ano 2, taxas de alfabetização superiores às que apresentaram antes do início do trabalho.

Notaram-se melhorias sensíveis no Ano 2 em relação ao Ano 0 – no qual as condições do alunado eram superiores – nas escolas Deodoro (de 68,29% a 90,52%), Mem de Sá (de 43,80% para 85,84%) e Jenny Gomes (de 55,23% a 79,56%). As Escolas de população favelada revelaram ex-

¹ As taxas de promoção do Quadro 3 incluem os alunos que fizeram recuperação nas férias de janeiro.

celentes resultados no Ano 2 – a Estados Unidos passou de 67,78% a 81,17% e a Canadá de 50,00% a 84,71%, apesar de ambas terem sua população de 1ª série de nível inferior às dos anos 0 e 1¹.

Os alunos foram reunidos em quatro escolas para a recuperação. Em dezembro do Ano 2 foram recuperadas 58 crianças e, em janeiro do Ano 3, das 59 crianças que prosseguiram na recuperação 26 foram bem-sucedidas.

Os resultados da recuperação de janeiro constam do QUADRO 4.

QUADRO 4 – Taxas de promoção das crianças submetidas à recuperação de janeiro do Ano 3.

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

Pode parecer, à primeira vista, que a recuperação de janeiro do Ano 3 não foi tão bem sucedida como a do ano anterior. Explica-se: neste último ano a 1ª série incluiu uma taxa maior de alunos repetentes (do mesmo Distrito ou de outros, por transferência), geralmente com excesso de faltas e/ou problemas de saúde.

Por outro lado, o atendimento, durante o ano e nas férias de julho, dos alunos com dificuldades, levou a que ficassem para a recuperação de janeiro apenas os altamente carentes, sobretudo por doença. A melhoria de rendimento que muitos deles apresentaram, embora sensível, não foi suficiente para promovê-los à 2ª série.

VIII – GASTOS COM A EXPERIMENTAÇÃO

O gasto-extra por aluno com a orientação dada pelos professores de apoio foi, no Ano 1, de Cr\$ 16,79 (dezesseis cruzeiros e setenta e nove centavos) e de Cr\$ 24,39 (vinte e quatro cruzeiros e trinta e nove centavos), no Ano 2.

IX – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

De modo geral, os objetivos visados na experimentação foram alcançados. Obteve-se aumento significativo das taxas de alfabetização no Distrito – de 68,00%, a taxa de promoção passou a 79,98% no primeiro ano da experimentação e a 81,61% no segundo.

Ficou assim comprovado o que já vínhamos afirmando, com base em observações feitas em escolas de população carente, dirigidas por diretores devidamente preparados: que se pode obter,

¹ Repetentes há alguns anos em taxa maiores.

com recursos de ordem pedagógica, 80% de aprovação na 1ª série, desde que se vença uma série de preconceitos sobre a falta de capacidade dos alunos brasileiros para aprenderem a ler — reque-rendo preparo prévio específico ou generalização da passagem dos alunos por Jardins de Infância etc. — preconceitos inexistentes em outros países da América Latina e da África, os quais obtêm resultados muito superiores aos nossos.

Em escolas de população composta de alunos de classe média baixa e de classe inferior — como é o caso da Escola Guatemala — essa taxa deve ultrapassar 90%. Dependendo do preparo do professor, de sua expectativa, do apoio a seu trabalho, mesmo escolas de população desfavorecida — como é o caso da Escola Canadá — podem obter taxas semelhantes, como se verificou na presente experimentação.

O fator *expectativa* revelou claramente seu peso em casos de professores que, não se convencendo de que seus alunos não eram capazes, por imaturos no teste ABC ou conforme sua opinião pessoal, obtiveram resultados insatisfatórios no Ano 1 e, convencendo-se de seu erro, conseguiram bons resultados do Ano 2.

O controle do ritmo do trabalho e a criação de situação em que os professores eram obrigados a responder mensalmente sobre a condição de cada um de seus alunos atuaram de maneira positiva, conforme reconheceram os próprios professores. Levaram-nos a se conscientizarem da necessidade de um atendimento individualizado, contra o qual haviam revelado inicialmente uma atitude firmemente estabelecida. O exemplo do professor de apoio influiu para que os professores de classe se lançassem a esse trabalho, que eles revelaram não enfrentar antes temerosos de perda do controle da turma, uma vez que não ocorreu na mesma proporção nas turmas sem esse auxílio.

A forma de apoio dada aos professores foi satisfatória em vários aspectos:

Revelou-se muito econômica, uma vez que só os professores necessitados de apoio o receberam e nos aspectos em que falhavam. O gasto extra com a presença dos professores de apoio, por aluno de 1ª série, foi de Cr\$ 16,79 (dezesseis cruzeiros e setenta e nove centavos) no Ano 1 e Cr\$ 24,39 (vinte e quatro cruzeiros e trinta e nove centavos) no Ano 2.¹ Para uma população escolar de 2.707 alunos no Ano 1 e 1.242 no Ano 2, contou-se com 7 professores de apoio no 2º semestre dos anos letivos, o professor sem regência de classe atendendo a Escola Canadá e os demais a, no máximo, 5 professores, 2 ou 3 vezes por semana. Apesar de, em média, ter sob sua ação cerca de 160 alunos, a relação professor de apoio/aluno, para o Distrito, foi de cerca de 1 para 387 no Ano 1 e 1 para 177 no Ano 2. Parece ter dado bons resultados o caráter de que se revestiram as reuniões, atacando os pontos básicos a vencer: criação de uma mentalidade mais objetiva; melhoria das expectativas; discussão das dificuldades encontradas e de medidas para sua solução; apreciação dos resultados obtidos e análise das suas causas, pois os professores foram às reuniões com interesse e participaram adequadamente. Comparando suas reações quanto aos aspectos visados no início do ano com seu comportamento durante o ano e sua reação final, notaram-se mudanças apreciáveis. As reuniões em grupos de 16 professores, no Ano 2, foram especialmente satisfatórias por seu caráter prático (os professores aplicavam ao grupo de colegas, em aulas simuladas, os recursos de fixação previstos no Guia do método que utilizaram).²

A segurança que professores e diretores passam a adquirir quando comprovam, por si mesmos, o que se afirma, ficou patente na presente experimentação, como já se verificara no caso de professores e diretores envolvidos na pesquisa “Melhoria do rendimento no 1º ano”.³

¹ Calculado dividindo-se o gasto total com os professores de apoio pelo número de alunos de 1ª série do Distrito. Os professores de apoio percebiam por hora de trabalho na base do salário-hora dos mais bem remunerados pelo Estado no Grupo.

² Almira Brasil e outras — *Método misto de ensino da leitura e da escrita e História da Abelhinha* — Companhia Editora Nacional.

³ Estes últimos, contra a expectativa geral do Estado ou do Município, passaram a tentar a alfabetização dos alunos classificados como imaturos, não raro chegando a obter, com estes, taxas mais elevadas que o sistema com os considerados “aptos”, “maturos”, “competentes”, “prontos” ou que termo se empregue para etiquetar os alunos que falham em alguns dos aspectos que o professor esteja convencido que impedem de aprender a ler.

O controle do ritmo de trabalho e o acompanhamento da situação de cada aluno foi reconhecido, em manifestações espontâneas dos professores, como contribuindo para que pudessem atuar melhor em classe.

O tipo de orientação dado pelos professores de apoio – visando às falhas específicas de cada professor – foi bem recebido e deu excelente resultado; com um ano de orientação houve, inclusive, o caso de um professor que foi apontado no ano seguinte para professor de apoio.

A escolha do encarregado de dar apoio aos professores com base nos resultados que obteve na 1ª série e em qualidades de personalidade – como otimismo, comunicabilidade, segurança – revelou-se bastante positiva, criando uma relação muito favorável entre professores de classe e de apoio.

A atuação da diretora e seu maior ou menor interesse pela experimentação foi decisivo: nas escolas em que esse interesse foi mais intenso maior foi a integração dos professores e mais acentuados seus esforços.

A experimentação permitiu testar um modelo de orientação pouco oneroso e que oferece resultados apreciáveis em pouco tempo. Seria simples estendê-lo a um sistema escolar, tomando-se como passos básicos:

- situar os resultados do sistema escolar, quanto à 1ª série, em relação aos de outros de tipo semelhante: por exemplo, comparar os índices de aprovação do sistema com os de outros Estados, com os do Brasil, com os de países como o Paraguai, o Equador, a Bolívia, países africanos, países desenvolvidos da própria América Latina, da Europa, da América do Norte.
- comparar os resultados de diferentes escolas, do sistema escolar ou do Distrito, do mesmo tipo e de populações escolares idênticas; idem, resultados de diferentes professores com tipos idênticos de crianças.
- selecionar as escolas que mais necessitam de orientação, tendo em vista sua situação comparada à de outras, de condição idêntica, e aos padrões fixáveis objetivamente para a situação, a nosso ver 80% para escolas de nível de população mais baixo e 90% para as demais.
- selecionar professores que necessitam de orientação, partindo de observações (que podem ser feitas, em alguns casos, pelas próprias diretoras) ou de análise dos resultados que obtiveram na 1ª série.
- atender as escolas mais necessitadas de auxílio, até onde os recursos materiais e humanos permitam e, de preferência, aos professores dessas escolas que revelem deficiências.
- selecionar pessoal *realmente capaz* de atender a tais escolas, com boa experiência, expectativas adequadas, qualidades de personalidade, tais como objetividade e otimismo (no sentido real do termo, como convicção de que o esforço pode modificar o que ocorre).
- levar esses elementos a trabalharem no sentido de tornarem independentes os professores, a fim de, o mais rápido possível, serem liberados para atuar sobre outros professores, principalmente os recém-formados.
- preparar os diretores das escolas de rendimento abaixo dos padrões possíveis, levando-os objetivamente a reconhecerem que seus resultados são inferiores aos previsíveis e podem ser melhorados.
- levar os diretores a se empenharem em colaborar para que o mais rapidamente possível a escola possa dispensar o apoio especial.
- aproveitar para o trabalho orientadores do sistema, quando apresentem experiência bem-sucedida de 1ª série, e utilizar também professores, de preferência da própria escola, que se destaquem pelo rendimento obtido com crianças do mesmo tipo, sem prejuízo de seu trabalho em turma, ou dispensados dela, conforme a situação.
- avaliar freqüentemente os resultados dos trabalhos realizados pelas escolas, professores e pessoal encarregado na orientação e utilizar os resultados obtidos como subsídios para determinação da política a seguir.
- utilizar instrumentos simples de acompanhamento do ritmo de trabalho do professor e

que levem o mesmo a atentar para a situação de cada aluno.

- agir junto às Faculdades e às Escolas de Formação do Magistério em geral no sentido de que divulguem o que já se verificou em pesquisas e que não contribuam para baixar as
- expectativa dos professores, mas, sim, os conscientizem da anormalidade da situação brasileira atual e os levem a praticar, em aulas simuladas e reais, os métodos e recursos de alfabetização mais simples e eficientes.
- no aproveitamento dos atuais orientadores, dirigir para outras séries os que não tenham experiência com êxito na 1ª, e criar mecanismos de seleção dos elementos altamente capazes na 1ª série, no sentido de que divulguem o que realizam, por meio, por exemplo, de visitas programadas para professores e professorandos, visando aos aspectos específicos em que eles necessitem de apoio.
- reduzir o número de encontros de orientação geral ao essencial e torná-los vivos, interessantes, abordando os problemas que o professor enfrenta e levando-o a atuar, a comunicar experiências, a receber sugestões de colegas, a acolher a contribuição da pesquisa, a informar-se sobre o que ocorre fora de sua classe, no Distrito, no Estado, no país, em outros países, a fim de contar com termos de referência que lhe dêem padrões de análise do próprio trabalho.
- atuar de todas as formas para tornar a mentalidade do professor mais objetiva; levá-lo a – baseado em dados reais – compreender a importância da expectativa e a ter expectativas adequadas, destruindo os preconceitos – que ainda existem – sobre insuficiências de “coordenação motora”, de “maturidade” etc., como obstáculos a serem vencidos antes de iniciar a alfabetização.
- levar o professor de classe a ter responsabilidade na aplicação do método que utilizar, a ter espírito crítico para apreciar os resultados obtidos com o mesmo e as causas do fato, causas decorrentes de sua própria atuação, dos recursos que utilizou ou de ambos; enfim, a saber avaliar o que realizou, para mudar, se necessário.
- rever o conceito de recuperação, levando o professor a saber preparar a turma para poder dar atenção a grupos de alunos, logo que necessitem desse apoio, isto é, desde o início do ano.
- preparar o professor para diagnosticar dificuldades específicas das crianças e atuar no sentido de atender às falhas dos alunos necessitados de ajuda, por meio de recursos como *team-teaching* e micro-ensino.
- encarregar da recuperação de fim de ano, nas escolas escolhidas para o programa de aperfeiçoamento – de preferência em todos os Distritos, e num ou mais Distritos completos – apenas professores ou orientadores altamente capazes, assistidos pelos professores da turma, que assim se prepararão para exercer tais tarefas no futuro.
- selecionar devidamente os alunos para uma recuperação mais prolongada, alcançando o mês de janeiro, de modo a obter que pelo menos 70% possam vir a ler com relativo desembaraço e a escrever razoavelmente e, não apenas dominem o mecanismo da leitura, sem a necessária fixação, pois se verificou que, neste caso, o aluno não prossegue bem os estudos, na 2ª série, esquecendo o que aprendeu.

Em todos os casos recomenda-se que, de início, se escolham para atuar chefes de Distrito e diretores de escola interessados, a fim de se obterem resultados que possam levar os demais a se convencerem da necessidade de mudar, em vista de resultados objetivos.

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO

O primeiro número desta revista (julho/1980), fora de comércio, reproduziu comunicações realizadas em Seminário sobre "Acesso à Universidade: problemas de seleção", realizado sob os auspícios da Fundação Carlos Chagas, em 14 e 15 de maio, conforme se vê pelo seu índice, abaixo reproduzido:

- APRESENTAÇÃO (Vilma Fagundes Sanchez)
- ACESSO À UNIVERSIDADE: seu significado e implicações (Adolpho Ribeiro Netto)
- ACESSO À UNIVERSIDADE E MUDANÇA EDUCACIONAL: a perspectiva do MEC (Tarcísio Della Senta)
- O VESTIBULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL (Manoel Luiz Leão)
- ACESSO À UNIVERSIDADE: reflexão sobre problemas atuais (Heraldo Marelím Vianna)
- A UTILIZAÇÃO DE PROVAS OBJETIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA (Lygia Corrêa Dias de Moraes)
- A LITERATURA BRASILEIRA NOS CONCURSOS VESTIBULARES: Problemas de Avaliação (Amauri M.T. Sanchez)
- A EXPERIÊNCIA DA REDAÇÃO NO ACESSO À UNIVERSIDADE (Flávia de Barros Carone)
- AS EXPECTATIVAS DA UNIVERSIDADE E O ENSINO DE 2º GRAU (Ilka Brunilda Gallo Laurito)

Exemplares desse número ainda se encontram disponíveis nesta data: se o leitor se interessar em recebê-lo, basta solicitar mediante o envio do formulário abaixo para:

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO
Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513 - São Paulo - SP

.....
(corte aqui)

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO - Revista de estudos e pesquisas sobre seleção de recursos humanos. Desejo receber, sem qualquer despesa, o nº 1 de **EDUCAÇÃO E SELEÇÃO**:

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ C.P. _____ Fone: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Composição, revisões tipográficas, arte final e fotolitos: Transtipo S/C Ltda. Rua Caiubi, 576 - Fone: 262-8022 - CEP 05010 - Perdizes - São Paulo - SP. Impressão e acabamento: Editora Santuário. Rua Pe. Claro Monteiro, 342. Fone: DDD (0125) 36-2140 - 12570 - Aparecida - SP.

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

1. EDUCAÇÃO e SELEÇÃO publica trabalhos originais diretamente relacionados com a *Seleção de recursos humanos*, apresentando sob a forma de pesquisas, artigos teóricos, revisões críticas e resenhas.
2. Os trabalhos enviados são apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas.
3. A revista permite-se fazer pequenas alterações no texto; no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao Autor, que fará a devida revisão.
4. Os trabalhos devem ser enviados à Editora Executiva de EDUCAÇÃO e SELEÇÃO em duas vias datilografadas.
5. O título do trabalho e o nome do autor, acompanhado de indicação da instituição a que está filiado, devem ser colocados em página de rosto separado do corpo do trabalho.
6. Quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem ser apresentados no original e em folha separada. Sua localização desejável deve ser indicada no texto, entre dois traços horizontais.
7. As referências bibliográficas completas devem ser relacionadas no final do artigo, em ordem alfabética.

RETIFICAÇÃO EDUCAÇÃO E SELEÇÃO n.º 5, p. 29

Onde se lê:

A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras.

Sérgio Costa Ribeiro – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Ruben Klein – Instituto de Matemática Pura e Aplicada da UFRJ e do CNPq

Leia-se:

A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras.

– versão preliminar para revisão –

Sérgio Costa Ribeiro – PUC/RJ e CESGRANRIO

Djalma Pessoa

Ruben Klein – Instituto de Matemática Pura e Aplicada – CNPq.

