

O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NO BRASIL DE HOJE

Philip R. Fletcher*
Sérgio Costa Ribeiro**

Quase todo mundo tem alguma idéia a respeito de como o ensino de primeiro grau se processa e como este sistema deveria ser administrado. Se fosse feita uma pesquisa de opinião pública sobre estes assuntos, certamente não faltariam respostas a indagações sobre a disponibilidade de vagas nas escolas, o número mínimo de séries que deveriam ser cursadas ou o que deveria ser feito para melhorar a qualidade da instrução ministrada.

Muitas vezes, devido à falta de informações adequadas ou ao desconhecimento da realidade educacional do País, idéias baseadas no senso comum são incorporadas à legislação ou passam a fundamentar toda uma política educacional, mesmo não havendo razões muito sólidas que as justifiquem.

Não obstante a popularização dos assuntos educacionais, resta muito ainda a ser feito para elucidar melhor os diversos problemas do ensino de primeiro grau. É necessário rever as formas pelas quais os dados de escolarização básica estão sendo analisados no Brasil, por que persiste um elenco de mitos instalado nos diagnósticos da educação brasileira que leva a interpretações equivocadas da realidade.

Este trabalho deve contribuir para um melhor conhecimento dessa área ao abordar os problemas da distribuição e do rendimento do ensino de

* Doutor em Educação pela Universidade de Standford, Estados Unidos, e atualmente trabalha no Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

** Doutor em Física e professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

primeiro grau, o que fundamentalmente tem a ver com a questão da igualdade de oportunidades educacionais hoje no Brasil.

Acreditamos que as informações apresentadas levem a considerar políticas diferentes das que usual e ineficazmente se vêm empregando para expandir a oferta do ensino de primeiro grau e assim alcançar sua universalização. Esperamos que um melhor conhecimento dos fatores relacionados com o rendimento escolar possa contribuir para ajudar os administradores da rede de ensino a melhorar a eficiência do sistema, racionalizando e aumentando sua produtividade, mas de forma a redistribuir os benefícios educacionais de maneira mais equitativa.

O acesso à escola

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 1982, permite mostrar que o ingresso na primeira série do primeiro grau é quase universal no Brasil.¹ Isto pode ser verificado examinando-se a proporção dos grupos de pessoas, em cada idade, que estão matriculadas na primeira série do primeiro grau ou que já foram aprovados nesta série. O mesmo pode ser feito para os ingressos e aprovados nas demais séries. No entanto, no conjunto do País, existem variações marcantes segundo a região, a situação do domicílio (urbana ou rural) e a faixa de renda domiciliar da população.

No sudeste e no sul, mais de 95% em cada geração têm acesso ao primeiro grau. Ao mesmo tempo, no centro-oeste, a taxa de participação ou

¹ A PNAD-82, feita por amostragem, baseia-se nas declarações de mais de 500.000 pessoas, incluindo 224.028 pessoas na faixa de 5 a 24 anos de idade consideradas neste ensaio. Realizada em novembro de 1982, no fim do ano letivo, a pesquisa acusa o equivalente da matrícula efetiva no ensino público e particular. O inquérito não abrangeu a zona rural da região norte, o que representa apenas 2,5% da população nacional. Neste trabalho, as referências aos totais nacionais excluem o norte rural.

a proporção máxima de uma coorte de idade que consegue entrar na primeira série ainda está acima da média nacional.

No nordeste, apenas 79% de cada coorte conseguem entrar no primeiro grau, sem dizer com isso que todos completariam a primeira série. Portanto, o nordeste, com 33% da população nacional em idade escolar, possui 209.000 dos 300.000 em cada coorte que não têm acesso à escola hoje em dia no Brasil. Ou seja, 70% dos que não têm acesso à escola se concentram no Nordeste.

Nas áreas rurais, apenas 80% da população jovem têm acesso ao ensino. Dentre as áreas rurais do País, o sul rural é a que se aproxima mais da universalização do acesso ao ensino, que hoje atinge 95% das crianças da área. As regiões norte (com toda certeza, apesar da ausência dos dados rurais na PNAD-82), nordeste e centro-oeste, que apresentam bons índices de acesso nas áreas urbanas, caem abaixo da média nacional nas suas áreas rurais. No nordeste rural, que mais se distancia da média nacional, apenas 68% de cada geração ingressam na primeira série do primeiro grau.

Para os 55% da população nacional em idade escolar residentes em domicílios onde a renda é maior que dois salários mínimos (denominada "renda alta"), mais de 98% das crianças têm acesso à escola. Para uma faixa intermediária entre um e dois salários mínimos, a taxa de ingresso na escola é ainda bastante alta, girando em torno de 94% de uma geração, com pouquíssimas variações entre regiões e áreas.

O problema de acesso ao ensino é sobretudo enfrentado pelas crianças residentes em domicílios de renda baixa, cujas famílias ganham até um salário mínimo. Nesta população mais carente, que representa 30% da população nacional em idade escolar, apenas 74% das crianças conseguem entrar na escola. E, ao contrário das outras faixas de renda, aqui existem sensíveis diferenças para as diversas regiões e áreas do País.

Enquanto no sul rural de renda baixa 88% das crianças entram na escola - uma porcentagem que está perto da média nacional do Brasil - no nordeste rural de renda baixa apenas 64% das crianças entram na escola.

Nestes dois grupos é curioso verificar que a situação do domicílio e a renda familiar são as mesmas; portanto, a diferença de 24 pontos percentuais não pode ser atribuída somente às características sócio-econômicas destes indivíduos ou de suas famílias.

Parece que o problema de acesso à escola, no nordeste, tem mais a ver com a pobreza coletiva de sua população. Note-se que a população de renda baixa no nordeste rural representa 86% da população local, enquanto a população de renda baixa no sul rural representa apenas 36% da população residente. Isto quer dizer que o pobre do nordeste rural é um pobre numa região também pobre, enquanto o pobre do sul rural é um pobre numa região relativamente rica.

Mesmo assim, devem existir outros fatores para justificar uma diferença tão grande como esta de 24 pontos percentuais. Será que as relações sociais no interior do nordeste incentivam a educação do povo? Será que as secretarias estaduais e municipais de ensino possuem os meios e as políticas adequados para gerenciar o ensino na área rural do nordeste?

Os dados do PNAD-82 mostram, portanto, que 36% das crianças de nível sócio-econômico baixo no nordeste rural não têm sequer acesso à primeira série. De fato, das 209.000 crianças em cada geração sem acesso à escola no nordeste, 152.000 se encontram no nordeste rural de renda baixa.

Longe de ser um problema nacional, o problema de acesso se restringe largamente a esta região e área, nesta faixa de renda. Portanto, não se pode pensar que esse problema é generalizado no Brasil; ao contrário, representa uma situação trágica localizada.

A PNAD-82 mostra, também, que o problema de acesso à escola está estreitamente relacionado com o analfabetismo das faixas etárias mais jovens. Entre as crianças que vão para a escola, mais de 96% sabem ler e escrever quando começam suas vidas adultas, enquanto apenas 7% dos que não têm acesso à escola conseguem se alfabetizar antes da maioridade. Isto significa dizer que a questão da falta de acesso à escola é quase a mesma do analfabetismo nesta faixa de idade.

Portanto, não é de se estranhar que 68% dos analfabetos na faixa de 15 a 19 anos de idade no País se encontram no nordeste, quando 70% das crianças sem acesso à escola também se encontram nesta mesma região. Obviamente, o problema do analfabetismo só será solucionado quando o problema do acesso caminhar para a universalização.

A análise do aumento da taxa de participação na primeira série entre 1977 e 1982 mostra que o problema de acesso à escola é de difícil solução. Neste período, a porcentagem de aprovados na primeira série do primeiro grau aumentou apenas 0,3 pontos percentuais ao ano. Assim, levaríamos dez anos para elevar a taxa de participação na primeira série dos 90% em 1982 para 93% em 1992. Esta porcentagem de 93% já representaria praticamente a universalização do acesso, levando-se em consideração que existe uma pequena parcela de população, em qualquer país do mundo, que nunca terá condições de freqüentar a escola comum, por razões diversas.

O engajamento na primeira série do primeiro grau

Segundo a lei, no Brasil, as crianças devem entrar na primeira série do primeiro grau aos sete anos de idade. Se a lei pudesse ser cumprida de forma universal, todas as crianças entrariam na escola entre sete e oito anos, o que daria uma idade média de ingresso de exatamente 7,5 anos.

No entanto, para o País como um todo, a realidade mostra que, até sete anos, já entraram 53% daqueles que, mais cedo ou mais tarde, vão freqüentar a primeira série. Entre sete e oito anos vão entrar outros 28%. Conseqüentemente, apenas 19% entram depois de completar oito anos de idade. Com esta distribuição por idades, a idade média de ingresso na primeira série do primeiro grau no Brasil é de 7,2 anos. Mas essa realidade varia muito segundo fatores como região, situação do domicílio e renda.

Para o sudeste urbano de renda alta (27% da população nacional dos 5 aos 24 anos de idade), mais de 71% dos alunos já entraram antes de

completar sete anos. Com sete anos entram mais 22%. Os restantes 7% vão entrar com oito anos de idade ou mais. Isso faz com que a idade média de ingresso caia para 6,7 anos.

No entanto, no nordeste rural de renda baixa (14% da população nacional dos 5 aos 24 anos), antes de completar sete anos só entram 31% dos alunos. Outros 21% entram com sete anos de idade; já os restantes 48% vão entrar após essa idade. A idade média de ingresso sobe, então, para 8,7 anos. Só a diferença de dois anos entre as idades médias nesses dois grupos mostra que alguns alunos já dispõem de uma vantagem de dois anos a mais de estudos. Nas áreas urbanas mais favorecidas do ponto de vista sócio-econômico, a prática social leva a criança a entrar na escola antes da idade legal.

Por outro lado, nas regiões rurais pobres, as dificuldades sociais de acesso, tais como o preconceito dos pais, a localização da escola e a falta de vagas (proveniente em parte do acúmulo de repetências na primeira série que sobrecarrega a matrícula), provocam um atraso no ingresso.

Mesmo assim, a distorção de idades nas matrículas da primeira série dificilmente pode ser atribuída ao atraso de ingresso. Se tomarmos o total de matrículas na primeira série no Brasil, observamos que 70% dos alunos têm mais de oito anos de idade. Ora, como somente 19% entraram com oito anos de idade ou mais, fica evidente que a repetência na primeira série é a principal responsável pelo atraso de idade no sistema de primeiro grau.

O fantasma da evasão nas primeiras séries

Um dado freqüentemente mencionado é o de que a metade dos alunos que ingressa na primeira série do primeiro grau sequer chega à segunda. A realidade, no entanto, é radicalmente diferente. A Tabela 1 mostra a evasão entre séries consecutivas para o Brasil como um todo e para alguns grupos da população.

TABELA 1
TAXAS ANUAIS DE EVASÃO PARA O BRASIL E ALGUNS
GRUPOS DA POPULAÇÃO; SEGUNDO A SÉRIE
(Em Porcentagem da Matrícula)

Série	Brasil	Sudeste Urbano de Renda Alta	Centro-Oeste Urbano de Renda Baixa	Nordeste Rural de Renda Baixa
1	2,0	0,8	4,8	5,8
2	4,3	1,7	12,2	13,6
3	7,1	2,7	28,9	17,8
4	18,4	10,9	45,4	30,4
5	8,7	6,6	20,2	19,8
6	9,3	7,2	16,8	19,5
7	10,7	9,5	31,7	21,7

Fonte: Modelo PROFLEXO, aplicado aos dados da PNAD-82.

Vê-se que apenas 2% dos alunos matriculados na primeira série, no Brasil, abandonam o sistema de ensino a cada ano. Esta evasão aumenta lentamente nas três primeiras séries, (ver coluna Brasil, Tabela 1), chegando a 7% da matrícula de terceira série. Esse quadro é bem diverso do que muitas vezes se apregoa oficialmente.

No entanto, os maiores problemas da evasão vêm mais à frente, no fim da quarta série. Uma porcentagem extremamente alta (acima de 18%) abandona a escola após completar esta série, o que indica que ao passar da quarta para a quinta série os alunos enfrentam circunstâncias excepcionais.

Sabe-se, a esse respeito, que o primeiro grau estava dividido em curso primário e curso ginásial no passado. Grande parte das escolas, principalmente no meio rural e provavelmente na periferia urbana, ainda existem como escolas primárias. Ainda hoje, 50% dos alunos da rede pública de primeiro grau estudam em escolas que não oferecem ensino além da

quarta série. Para esses alunos, a passagem para a quinta série equivale a mudar de uma escola para outra, a qual, muitas vezes, é longínqua ou não existe.

Além disso, até 1971, a quinta série terminava com o exame de admissão ao ginásio, onde um caráter seletivo era fortemente praticado. Pode ser que permaneçam, ainda hoje, preconceitos de seletividade que incentivam a evasão logo após a quarta série.

Soma-se a isso uma prática sócio-histórica que cria uma expectativa de emprego na conclusão do antigo primário. No Brasil de renda baixa (30% da população em idade escolar), os alunos completam a quarta série aos 15 anos de idade, quando a opção pelo trabalho se torna uma necessidade muito forte.

Apesar da evasão na primeira série ser muito baixa em todas as regiões do País, o mesmo não ocorre para as séries subseqüentes, na faixa de renda baixa. Na Tabela 1, podemos ver que no centro-oeste urbano e no nordeste rural de renda baixa, a evasão é extremamente alta em todas as demais séries. Por exemplo, neste grupo do centro-oeste, todos os anos, quase 30% dos alunos de terceira série abandonam a escola logo após completar esta série.

Em relação à evasão, o Brasil é bastante heterogêneo. Dependendo do local que se observa, a evasão pode ser um problema menor (por exemplo, no sudeste urbano de renda alta) ou um problema extremamente grave (centro-oeste urbano de renda baixa).

Ouve-se muito que existem até 8,5 milhões de crianças na idade da obrigatoriedade escolar fora da escola. Segundo a PNAD-82, porém, o déficit escolar abrangia apenas 5,8 milhões na faixa dos 7 aos 14 anos de idade em 1982. Além desta discrepância, a tendência é a de tratar este segmento da população como uma massa homogênea, sem considerar seus componentes.

Dentre os 5,8 milhões fora da escola em 1982, podemos identificar quatro parcelas distintas:

I) 2,3 milhões que representam aquelas crianças que jamais irão para escola. Como vimos, são cerca de 300.000 por grupo de idade entre 7 e 15 anos de idade. Sabemos quem são e onde estão.

II) 1,5 milhão que vão entrar na escola com sete anos ou mais. Até onde podemos conjecturar, essas crianças vão ter oportunidades aproximadamente iguais àqueles que entram até os sete anos.

III) 1,1 milhão que abandonaram a escola há mais de um ano e que dificilmente retornariam por qualquer ação administrativa ou social que venha a ser tomada.

IV) 0,9 milhão que abandonaram a escola há menos de um ano e que eventualmente poderiam reverter esta decisão. Para que isso ocorra, além de um conhecimento detalhado de quem são, seu nível de instrução e onde estão, teríamos que colocar novas oportunidades de ensino à sua disposição. Não sabemos se estas novas oportunidades seriam aceitas. Mesmo assim, esta tarefa teria necessariamente que ser feita a nível comunitário, sem nenhuma garantia de sucesso.

Logo a seguir, mostraremos que já existem matrículas suficientes no ensino de primeiro grau para atender, em princípio, toda a população em idade escolar fora da escola. Veremos que essa questão é apenas parte de um quadro geral, que não pode ser solucionada isoladamente.

A oferta de matrículas no ensino de primeiro grau

Uma forma de analisar a quantidade de instrução de primeiro grau oferecida a uma população é calcular o número médio de anos passados na escola (instrução recebida) e o número médio de séries formais completadas (instrução realizada) neste mesmo grau de ensino.

Primeiramente, vamos considerar a instrução de primeiro grau recebida pela geração entre os 5 e 24 anos de idade no Brasil. Isto pode ser feito para todos os habitantes (população geral) ou apenas para aqueles que, em algum momento deste período de vida, entraram na escola (população escolar). Este tipo de análise supõe que as proporções de matrículas em relação à população se mantêm relativamente estáveis de um ano para o outro. Seria suficiente, neste caso, que as matrículas acompanhassem o

crescimento vegetativo da população jovem, que é aproximadamente o caso no Brasil.

Para o Brasil como um todo, a **população geral** recebe, em média, o equivalente de 7,6 anos de instrução de primeiro grau por pessoa entre os 5 e 24 anos de idade. Esse número, por si só, sugere que o sistema escolar de primeiro grau oferece matrículas quase que suficientes para toda uma geração completar este grau de ensino.

Como nem todos vão para a escola, a **população escolar** recebe, em média, 8,4 anos de instrução de primeiro grau, além do que poderia receber na pré-escola ou nos outros graus de ensino. Quer dizer, para aqueles que vão para a escola haveria matrículas mais do que suficientes para que esses alunos completassem o primeiro grau. No entanto, a distribuição dessa oferta de matrículas é bastante desigual, tanto a nível regional como principalmente a nível sócio-econômico da população e série.

Vemos, por exemplo, que a população geral de renda alta recebe o equivalente a 8,8 anos de instrução por pessoa até os 24 anos de idade. Como praticamente todas as pessoas nesta faixa de renda vão para a escola, a população escolar recebe praticamente a mesma quantidade de anos de instrução, ou seja, 9,0 anos de ensino de primeiro grau.

Na faixa de renda baixa, a população geral recebe apenas 5,4 anos de instrução, enquanto a população escolar recebe 7,3 anos. Mesmo para a população escolar pobre haveria, em princípio, matrículas para todos poderem completar, pelo menos, a sétima série.

A distribuição das matrículas dentro de cada faixa de renda é extremamente variada. Enquanto no sudeste de renda alta a população escolar recebe 8,7 anos de instrução, no nordeste os alunos do mesmo padrão de vida recebem nada menos do que 9,8 anos de ensino de primeiro grau. Por outro lado, a população de renda baixa no sudeste recebe 5,7 anos de instrução, enquanto no nordeste este número cai para 5,3.

Nas áreas urbanas, certas camadas da população escolar fazem verdadeiras "carreiras" no ensino de primeiro grau. Observa-se, por exemplo, que no nordeste urbano de renda alta os alunos passam, em média, 10,2

anos no primeiro grau. Enquanto isso, no sul rural de renda baixa, em média, a população escolar recebe apenas 5,9 anos de instrução, um número que não permitiria a conclusão do primeiro grau.

Embora de um modo geral a população escolar disponha de matrículas suficientes para completar todo o primeiro grau, não é a distribuição regional ou sócio-econômica das matrículas que mais nos preocupa. O aspecto mais perverso da distribuição de matrículas é o de que estas estão concentradas nas primeiras séries do primeiro grau.

A Tabela 2 mostra que a primeira série no Brasil contém o equivalente a duas gerações de população (duas coortes de idade), um pouco menos do que o dobro da demanda potencial da população geral, se todo mundo entrasse na escola. Na oitava série, porém, existe menos da metade do número de matrículas que seria necessário para atender à demanda potencial, se todo mundo chegasse à oitava série.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE PRIMEIRO GRAU PARA O BRASIL E ALGUNS GRUPOS DA POPULAÇÃO, SEGUNDO A SÉRIE
(Em Proporções de uma Coorte de Idade)

Série	Brasil		Sudeste Urbano de Renda Alta		Nordeste Rural de Renda Baixa	
	Prop.	Pct.	Prop.	Pct.	Prop.	Pct.
1	1,944	25,6	1,577	18,0	2,464	48,7
2	1,295	17,0	1,294	14,8	1,049	20,7
3	1,088	14,3	1,242	14,2	0,718	14,2
4	0,915	12,0	1,111	12,7	0,444	8,8
5	0,805	10,6	1,145	13,1	0,180	3,6
6	0,593	7,8	0,938	10,7	0,077	1,5
7	0,507	6,7	0,781	8,9	0,069	1,4
8	0,451	5,9	0,672	7,7	0,062	1,2
TOTAL	7,598	100,0	8,760	100,0	5,063	100,0

Fonte: Modelo PROFLEXO, aplicado aos dados da PNAD-82.

Embora o número geral de matrículas seja adequado para quase toda a demanda potencial da primeira à oitava série, mais da metade de todo o ensino de primeiro grau é oferecida nas três primeiras séries, enquanto as matrículas nas últimas séries são insuficientes.

No Brasil como um todo, mais de um quarto do total das matrículas de primeiro grau são de primeira série, enquanto esta porcentagem deveria ser, idealmente, de apenas 12,5%. No nordeste rural de renda baixa, 49% das matrículas são de primeira série!

Quer dizer, praticamente a metade do ensino de primeiro grau oferecido no nordeste rural de renda baixa é de primeira série. Além do mais, vemos que existem duas vezes e meia o número de matrículas de primeira série que seria necessário se a taxa de participação na primeira série chegasse a 100% nesta população, e sabemos muito bem que isto não ocorre.

Portanto, vemos que a questão do número de matrículas é bastante complexa. Embora a quantidade geral de matrículas se aproxime da suficiência, vemos que sua distribuição no País é extremamente desigual, com um aparente excesso de matrículas em certas áreas e falta em outras. Além disso, a distribuição de matrículas nas séries também é extremamente desproporcional, sendo ainda mais crítica nas áreas pobres.

Fica claro que não existe a menor possibilidade de realizar oito séries de instrução, no Brasil, quando a maior parte da oferta existente é mal distribuída e se restringe às primeiras séries.

Cabe aqui uma observação de ordem **prática**. A **distribuição** das matrículas pelas séries depende de inúmeros **fatores como nível** sócio-econômico, área e taxas de evasão e de **repetência**. **Caso se tentasse** simplesmente aumentar o número **de matrículas, esta distribuição** pelas séries não iria variar. Por conseguinte, o número **médio de séries** concluídas pela população escolar não **teria um aumento proporcional ao** aumento no número de matrículas.

Veremos, em seguida, que a instrução formal efetivamente realizada fica muito aquém do que se esperaria, considerando-se a grande quantidade de instrução de primeiro grau que a população atualmente recebe.

O número médio de séries concluídas

Se considerarmos o número médio de séries de primeiro grau completadas (**instrução realizada**), observaremos que a população brasileira conclui, em média, apenas 5,1 séries formais. Apesar de toda a matrícula que o sistema de primeiro grau oferece, apenas 56% da população geral terminam com êxito a quinta série e apenas 38% completam a oitava.

Enquanto no sudeste de renda alta a população geral atualmente completa 6,5 séries, no nordeste de renda baixa são completadas apenas 2,0 séries. Ou seja, a população "rica" do sudeste realiza mais de três vezes o que a população "pobre" do nordeste consegue.

No sudeste urbano de renda alta, 80% da população geral ingressam na quinta série e mais de 58% chegam até a oitava. No entanto, no nordeste rural de renda baixa esses números hoje são respectivamente, 9 e 3%! Neste último caso, vê-se os efeitos acumulados da falta de acesso à escola, do ingresso tardio, da oferta de menor número de anos de instrução à população escolar e dos enormes índices de repetência e evasão.

É preciso considerar, ainda, domínio cognitivo, isto é, o nível real de aprendizagem em cada série do sudeste é bem superior ao do nordeste. Existe sólida evidência, por exemplo, que os critérios de promoção na primeira série do sudeste exigem muito mais do que uma simples alfabetização, enquanto no nordeste de renda baixa a promoção da primeira para a segunda série acontece mesmo sem que se tenha completado um processo de alfabetização básica. Isto tende a ampliar as disparidades cognitivas reais para além das diferenças formais.

Se compararmos a instrução recebida com a instrução realizada no Brasil, percebemos que é preciso uma oferta de 1,5 ano de instrução para

cada série de primeiro grau completada. Ou seja, um terço de toda a instrução recebida no Brasil não produz resultados formais de promoção.

Esta razão entre a instrução recebida e a realizada atinge um máximo de 2,4 anos de instrução por série completada no nordeste rural e um mínimo regional de 1,3 no sul urbano. E, naturalmente, estas disparidades se ampliam se considerarmos as diferentes faixas de renda nestas duas áreas. Assim, no sul urbano de renda alta, esta razão baixa para 1,2, mostrando que a instrução recebida é bastante efetiva em termos de promoção, enquanto no nordeste rural de renda baixa precisa-se de 2,6 anos de instrução para cada série formal completada pela população escolar. Isto quer dizer que nas áreas mais pobres do Brasil, até 62% do tempo dispendido na escola não produzem as promoções desejadas.

Veremos, a seguir, como estes dados refletem um quadro de repetência muito grave.

O problema da repetência

Na Tabela 2 vimos que a matrícula na primeira série no Brasil contém o equivalente a 1,944 ou aproximadamente duas gerações. Se, a cada ano, entra na escola o equivalente a 90% ou 0,900 de uma geração, o 1,044 geração restante é necessariamente constituído de alguns repetentes. Portanto, a porcentagem de repetentes é de 54% da matrícula total. De um ano para o outro, aproximadamente esta mesma porcentagem de alunos vai repetir a série.

Assim, compreendemos por que a matrícula na primeira série é tão grande. Das 5,6 milhões de matrículas na primeira série em 1982, 3,0 milhões eram de alunos repetentes.

A partir de um raciocínio análogo, podemos calcular as taxas anuais de repetências nas demais séries. A Tabela 3 mostra algumas dessas taxas.

TABELA 3
 TAXAS ANUAIS DE REPETÊNCIA PARA O BRASIL E ALGUNS
 GRUPOS DA POPULAÇÃO, SEGUNDO A SÉRIE
 (Em Porcentagem da Matrícula)

Série	Brasil	Sudeste Urbano de Renda Alta	Centro-Oeste Urbano de Renda Baixa	Nordeste Rural de Renda Baixa
1	53,7	37,4	63,6	73,9
2	33,4	24,7	38,9	52,4
3	25,9	23,3	21,5	50,4
4	20,4	17,3	23,1	48,7
5	30,4	30,4	49,0	48,4
6	17,2	23,0	46,4	25,5
7	14,0	16,1	13,7	38,6
8	15,4	13,6	49,6	55,8

Fonte: Modelo PROFLEXO, aplicado aos dados da PNAD-82.

Para o Brasil como um todo, vemos que a repetência é muito alta nas primeiras séries mas vai diminuindo até a quarta série. A partir da quinta série a repetência sobe para depois cair novamente. Parece que o aumento da repetência a partir da quinta série está relacionado com a transferência de uma parte dos alunos para novas escolas logo após a conclusão do antigo primário.

Uma maneira fácil de visualizar a evasão e a repetência é através de uma pirâmide educacional. Aqui, porém, podemos separar corretamente os alunos novos (N) dos repetentes (R) em cada série.

As Figuras 1-4 mostram, respectivamente, estas pirâmides para o Brasil como um todo, o sudeste urbano de renda alta, o sudeste rural de renda baixa e o nordeste rural de renda baixa.

Vemos que a evasão aparece na diminuição da largura dos degraus na parte esquerda das Figuras (a parte "N" dos degraus). A porcentagem de repetência na matrícula total pode ser obtida pela razão entre a largura total de um degrau e a largura da parte direita do mesmo degrau correspondente aos repetentes (a parte "R" dos degraus).

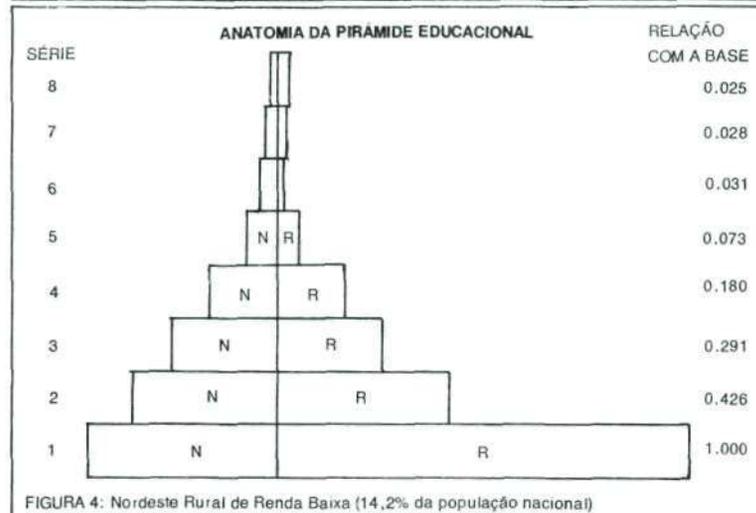
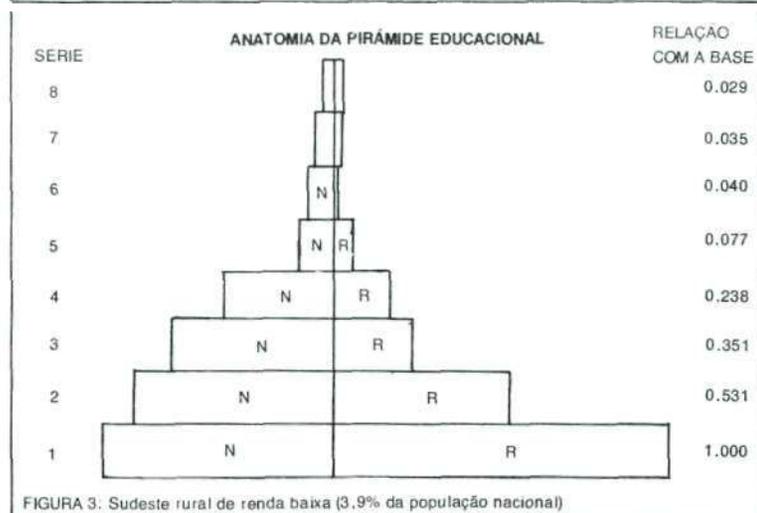
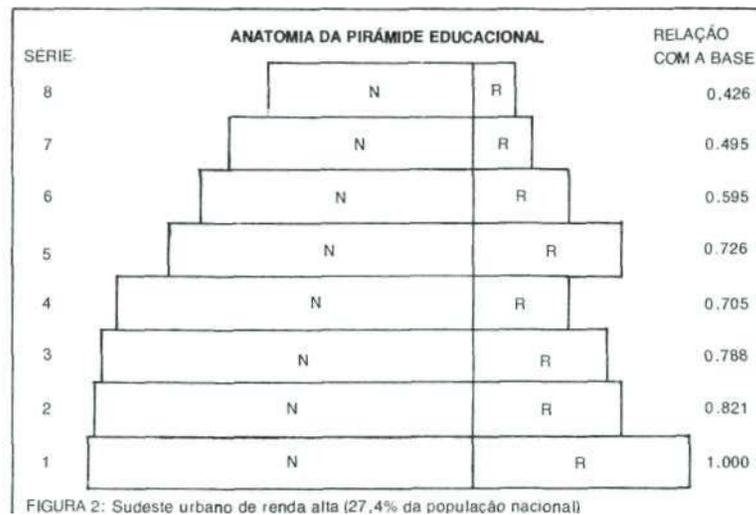
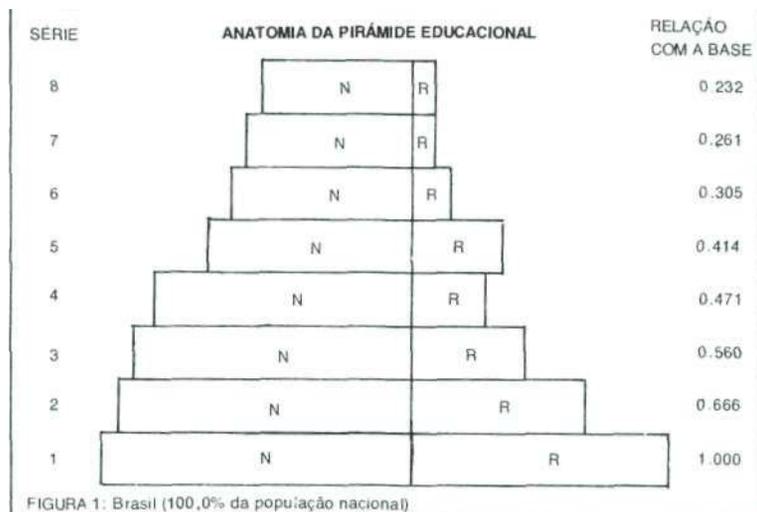
É preciso não confundir a largura total de cada degrau como representação da taxa de participação na série, já que o número total de matrículas inclui os repetentes. Portanto, **a diferença absoluta nas larguras de séries consecutivas não representa a evasão**. Este erro, muito difundido no Brasil, nos induziria a supor que a evasão é absurdamente maior do que a real.

Os números à direita nas Figuras, usados nas pirâmides educacionais publicadas pelo IBGE e o SEEC/MEC, que representam a relação da matrícula de cada série com a base, nada informam de correto sobre as questões de evasão e repetência no sistema de ensino.

A Tabela 3 e as Figuras citadas mostram que a repetência no primeiro grau é muito alta em todo o País. Portanto, a repetência não é apenas um problema das áreas menos desenvolvidas ou das camadas menos favorecidas da população.

Esse problema no primeiro grau é o mais grave e o mais geral de toda a educação brasileira. Existem pelo menos quatro razões que justificam esta afirmação:

- A repetência pode limitar o acesso e contribuir para o atraso no ingresso. Observamos que nas áreas onde as taxas de repetência são mais altas a taxa de participação é menor e a idade média de ingresso mais alta. Se bem que não se possa sempre estabelecer uma direção clara de causalidade, acreditamos que a repetência deve contribuir para esses resultados. Se isto for verdade, a repetência não permitiria o devido aumento de acesso.
- A repetência tende a contribuir para a evasão. Mesmo que, nas séries iniciais, uma repetência possa facilitar a promoção para a série seguinte,



N = Novos
R = Repetentes

FIGURAS 1-4: Anatomia da pirâmide educacional, para o Brasil e alguns grupos da população.

sempre aumenta a probabilidade de evasão dos alunos anos mais tarde. Várias repetências na mesma série quase sempre provocam evasão. Neste sentido, a repetência funciona como um mecanismo mediador da evasão. O sistema de ensino não permite o acúmulo de muitas repetências. A distribuição de idades nas diversas séries do primeiro grau não vai se alargando ao longo das séries. Ao contrário, esta distribuição é bastante constante de uma série para a próxima. Isso só pode ocorrer se, à medida que as repetências vão se acumulando, estes alunos forem sendo eliminados pela evasão.

- A repetência aumenta a despesa do ensino. Embora tenda a ser mais alta nas áreas rurais e nas faixas de renda mais pobres, os salários médios dos professores no sudeste urbano são até sete vezes os salários médios do nordeste rural. Nestas circunstâncias, vemos que a despesa direta com a repetência do sudeste urbano deve ser muito superior à do nordeste rural.

- A educação formal sempre tenta transmitir um saber padronizado. Se, por exemplo, aceitamos como critério para aprovação na primeira série uma alfabetização básica, então, parece que a taxa de repetência indica uma **má qualidade de ensino** em algumas áreas do País, sobretudo nas áreas rurais de renda baixa. Em outras áreas, parece que as altas taxas de repetência podem estar representando **critérios de promoção muito altos**, como, por exemplo, no sudeste urbano de renda alta. Podemos supor que fenômenos semelhantes ocorram nas demais séries.

Se não houvesse repetência seria possível, em princípio, universalizar o ensino de primeiro grau no Brasil. Existem matrículas suficientes para este fim. Seria ilusório, porém, pensar que soluções apenas técnicas possam resolver o problema da repetência e a conseqüente evasão.

Parece que o papel da prática da repetência na escola é muito mais importante do que usualmente se pensa. Como vimos, o nível sócio-econômico dos alunos, por si só, não pode explicar as taxas de repetência. Estas taxas são relativamente altas em todo o País, enquanto o nível sócio-econômico varia muito.

A relativa estabilidade das taxas de repetência observadas no Brasil é conseqüência de um mecanismo de compensação na escola. Na medida em que se tenta melhorar a qualidade do ensino, observa-se que os critérios de promoção sobem de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente inalterada. Isto explica por que ela tem se mantido alta ao longo dos anos, pelo menos, desde a década de 30. Ao longo deste período todo, a taxa anual de repetência na primeira série caiu de 60% para 54% da matrícula. Precisa-se, portanto, compreender o papel social da escola no meio em que está inserida.

A prática da repetência na escola é um forte mecanismo de legitimação da distribuição desigual de bens na sociedade. Existem forças sociais poderosas que se empenham contra uma redistribuição do saber na sociedade, de tal forma a manter a posição social de cada um na estrutura da sociedade. Felizmente, este mecanismo não é perfeito. As variações observadas nas taxas de repetência mostram que existe um certo espaço de trabalho em que o aumento da competência interna da escola, por si só, produz uma redução na taxa de repetência. Se os critérios de promoção também fossem controlados haveria uma queda nesta taxa. A experiência demonstra que o governo aproveita este espaço para reformas do ensino quando sente que a base de sua autoridade está comprometida.

Nós não acreditamos que tudo isto possa ocorrer sem uma mudança de políticas para o setor e um investimento maciço de recursos para melhorar a qualidade do ensino. Porém, a longo prazo, uma certa compensação financeira poderia ocorrer. Com um melhor rendimento interno de promoções, seria possível transferir alguns dos recursos (escolas, salas de aula e professores) para as séries mais adiantadas. Com isso, o mesmo número geral de matrículas oferecidas hoje serviria para que os alunos fossem mais além em seus estudos.

Para que tal ocorra, o primeiro passo é um conhecimento correto da realidade educacional. Os mitos existentes e as habituais análises equivocadas não permitirão que políticas corretas possam ser formuladas e implementadas.

BUSCANDO A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Elba Siqueira de Sá Barreto*
Maria Leila Alves**

"... Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidade pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica." (José Mário Pires Azanha)

A proposta do ciclo básico constitui o ponto de partida de uma tarefa de reorganização gradativa da escola pública de primeiro grau na rede estadual paulista. Essa reorganização, mais que uma medida administrativa ou pedagógica, consiste numa diretriz político-educacional a ser assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização.

Abrangendo o que tradicionalmente correspondia às 1ª e 2ª séries do primeiro grau, o ciclo básico tem a duração mínima de dois anos para que o aluno tenha o tempo necessário para a aquisição da leitura e da escrita, o desenvolvimento da expressão oral e demais formas de expressão e a

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

ampliação de sua visão de mundo através da aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais em relação às diferentes áreas do currículo: matemática, ciências e estudos sociais.

A decisão de implantar o ciclo básico em toda rede de ensino paulista, e não somente em umas poucas escolas a título de experiência, partiu de uma tomada de posição do poder público no sentido de encaminhar definitivamente a solução para um problema secular da escola: o da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série do primeiro grau.

Durante muitos anos acreditou-se que experiências restritas, onde se constroem modelos que servem de vitrines para a rede de ensino, pudessem ter um efeito de demonstração que levasse o conjunto das escolas a buscar caminhos parecidos.

A realidade tem mostrado, sobejamente, que esses modelos só funcionam em condições ideais e que, se não houver condições estruturais para a mudança do trabalho na rede, nada acontece na prática em relação ao conjunto dos alunos a despeito do fascínio que esses modelos possam despertar nos educadores.

As mudanças propostas pelo ciclo básico procuram atingir o conjunto das escolas, buscando alterar as suas relações fundamentais enquanto relações de ensino dentro da escola de primeiro grau.

Acredita-se que só dessa forma uma mudança real e consistente chega a acontecer no sistema de ensino, embora esse processo se torne mais difícil e moroso, uma vez que a proposta atinge diferentemente as distintas regiões e afeta diversamente o conjunto de professores. Medidas periféricas e paliativas podem ter um efeito momentâneo, mas não promovem a melhoria qualitativa da escola. A mudança qualitativa da escola de primeiro grau deve ocorrer dentro da própria escola e necessariamente deve

acarretar uma mudança do perfil de atendimento da rede escolar, alterando o profundo afunilamento que se processa ao longo das oito séries.

De início foram promovidas alterações estruturais para viabilizar o ciclo básico na rede oficial de ensino paulista: estabelecimento de um *continuum* de dois anos nas duas séries iniciais; tempo e recursos previstos para reuniões dos professores; possibilidade de recuperação paralela dos alunos através de grupos de apoio suplementar com duração de até oito horas semanais a mais, além do período regular; maior flexibilidade na organização curricular.

Concomitantemente com o processo de implantação do ciclo básico foram introduzidas orientações visando à reformulação da proposta curricular. Procurou-se incorporar as importantes descobertas de Emilia Ferreiro na abordagem da alfabetização e cuidar para que, nesse processo de revisão, não se tomassem decisões apenas com base no avanço dos conhecimentos teóricos, mas também nas características da maioria da população que frequenta a escola pública hoje, bem como nas condições objetivas de trabalho na escola.

Os avanços da lingüística e da psicologia, a partir dos anos 70, vêm comprovando que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma aquisição de natureza conceitual. A criança que aprende a língua escrita interage com esse objeto do conhecimento de forma inteligente e reflexiva. No entanto, os procedimentos adotados para a alfabetização em nossas escolas não têm respeitado esses princípios.

Teorias mecanicistas têm tratado a alfabetização simplesmente como codificação e decodificação do oral e do escrito. Um conjunto de técnicas que se iniciam com o treinamento de habilidades específicas e caminham para a automatização de sílabas, palavras e frases, numa ordem ou outra, não dá conta da relação necessária que se deve estabelecer entre a criança e a língua escrita na alfabetização.

Para enfrentar o desafio que representa alfabetizar o conjunto das crianças da escola pública, e não apenas parcela dessas crianças, procurou-se, na construção de uma nova proposta curricular, reorganizar esse sa-

ber à luz dos recentes estudos da psicologia e da lingüística, num quadro mais abrangente, sem negar a prática e o saber existentes. Essa proposta vem sendo construída no decorrer da implantação do ciclo básico retomando o conceito de prontidão e de período preparatório, questionando o valor, a função e a natureza da escrita como objeto sócio-cultural; revendo os pressupostos sobre os quais se baseiam os diferentes métodos e técnicas utilizados na alfabetização; equacionando as principais dúvidas dos professores alfabetizadores quanto às dificuldades dos alunos; sugerindo formas de trabalho que auxiliem a superação dessas dificuldades.

Tentou-se trabalhar também ao nível da revisão das teorias pedagógicas vigentes entre os educadores e da revisão da relação professor/aluno, no sentido de evidenciar o fato de que o fracasso escolar não pode continuar sendo imputado ao aluno, mas sobretudo às maneiras de atuar da escola.

Um dos aspectos mais interessantes desse processo de implantação do ciclo básico no sistema de ensino paulista foi o da definição conjunta de órgãos centrais, professores e especialistas, acerca da adoção de nova sistemática de avaliação nas escolas.

Antes do ciclo básico, se os professores não estavam contentes com o sistema de avaliação através de menções, sua inclinação pela volta ao sistema de notas também não revelava maiores preocupações acerca das graves conseqüências da reprovação sobre o futuro educacional do aluno e mesmo em relação à precariedade inerente a qualquer sistema de avaliação adotado.

A insistência na importância de garantir a continuidade no processo educacional e a flexibilidade de organização curricular assegurada pelo ciclo básico levaram os professores com ele envolvidos a reivindicarem uma forma de registro da avaliação e acompanhamento dos resultados obtidos pelo aluno que fosse mais coerente com a sua proposta educacional. Nesse processo de redefinição da função da avaliação na escola começaram a inverter-se os termos do problema. A rede de ensino público sensibilizou-se com o fato de que as dificuldades de aprendizagem detectadas precisam ser mais assumidas pelo conjunto dos educadores

como problema seu do que como problema exclusivo do aluno, que não pode continuar sendo penalizado por não ter conseguido aprender.

Essas questões estão sendo postas nas escolas estaduais, entremeadas com argumentos que mostram preocupação com o rebaixamento da qualidade do ensino público. Mas foi preciso ir além da discussão sobre a mera abolição do sistema de menções para vislumbrar uma mudança efetiva na apreciação do rendimento do aluno. Nesse processo, foram postos em discussão critérios arraigados de avaliação do aluno que, uma vez questionados, deixam por vezes os professores meio perplexos, visto que se trata de começar a rever a excessiva valorização antes atribuída às formas automatizadas de aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita e ao domínio dos cálculos fundamentais, para assumir um ensino com maior participação inteligente do aluno.

Na verdade, a qualidade do ensino não se assegura através de uma guerra onde, logo no início da escolarização, metade da população escolar

deve ser computada entre os mortos e feridos pela evasão e retenção. Se a reprovação fosse garantia de boa qualidade, nosso sistema escolar estaria entre os melhores do mundo, tão elevados são os índices de retenção e evasão ao longo do ensino fundamental.

Esse esforço de redefinir uma nova qualidade para o ensino público que implique um real aproveitamento da totalidade dos alunos que freqüentam o primeiro grau pode se traduzir também em números. Ao final de 1985, o primeiro grupo de alunos que ingressou na escola sob a vigência do ciclo básico terminaria o segundo ano de escolarização. Isso demonstra que os resultados estão caminhando na direção desejada, já nesse primeiro grande teste enfrentado pela proposta.

Uma ampla mirada nas taxas de promoção no regime seriado e no ciclo básico mostra que nesta primeira fase de implantação os resultados foram inequivocamente positivos, diminuindo a proporção de perdas por retenção nas séries iniciais.

ALUNOS PROMOVIDOS NA REDE ESTADUAL PAULISTA

	Número de Escolas	MATRICULA TOTAL			EVADIDOS			ALUNOS PRESENTES			RETIDOS P/AVALIAÇÃO			PROMOVIDOS				Diferença Percentual
		Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado			Ciclo Básico	
		1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	Acumulado 1983/84	1985	
Grande São Paulo	1.788	361.287	290.514	424.055	23.617 6,54%	13.464 4,63%	30.557 7,21%	311.529	253.229	348.852	103.122 33,10%	58.484 23,10%	127.181 36,46%	201.905 64,81%	192.636 76,07%	53,09%	220.357 63,17%	10,08%
Interior	3.041	408.602	377.693	583.961	33.999 8,32%	22.371 5,92%	62.644 10,73%	341.162	319.514	446.659	105.508 30,93%	68.825 21,54%	145.567 32,59%	225.681 66,15%	247.295 77,40%	56,85%	295.408 66,14%	9,29%
TOTAL	4.819	769.889	668.207	1.008.016	57.616 7,48%	35.835 5,36%	93.201 9,25%	652.691	572.743	795.511	208.630 31,96%	127.309 22,23%	272.748 34,29%	427.586 65,51%	439.931 76,81%	55,14%	515.765 64,83%	9,69%

Fonte: SE/LDE/CENP Dados Preliminares

OBSERVAÇÕES:

O "Acumulado" correspondente ao curso seriado foi feito segundo a fórmula:

$$\text{Acumulado (Seriado)} = \frac{\text{Promovidos 2ª série/84}}{\text{Alunos presentes 1ª série/83} + \text{Repetentes 2ª série/84}}$$

Entendeu-se como alunos repetentes de 2ª série/84 a diferença:

$$\text{Repetentes 2ª série/84} = \text{Alunos presentes de 2ª série/84} - \text{Promovidos 1ª série/83}$$

A fórmula utilizada para calcular os resultados do regime senado (1983/1984 - acumulado) e do ciclo básico nessa tabela procura tornar as duas grandezas equivalentes para que seja possível compará-las.

Observando-se os resultados obtidos no regime seriado, pelos alunos matriculados na 1ª série em 1983, promovidos para a 2ª série em 1984 e para a 3ª série em 1985, e comparando-se com os resultados obtidos pelos alunos matriculados no ciclo básico em 1984 e promovidos para a 3ª série em 1986, depois de cursar um *continuum* de 2 anos, constata-se um ganho de 9,69%.

No regime seriado, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau em 1983, apenas 55 foram promovidas para a 3ª série no final de 1984, devido às reprovações em massa e a evasão na passagem da 1ª para a 2ª, às quais se juntam as perdas da 2ª para a 3ª série.

No ciclo básico, de cada 100 crianças que iniciaram o 1º grau em 1984, 65 foram promovidas para a 3ª série, no final de 1986.

Esse ganho de cerca de 10% na permanência de alunos na escola é bastante significativo e para se ter uma idéia mais clara da sua importância basta lembrar o desempenho dos alunos nas séries iniciais, no conjunto do País. Apesar das mudanças políticas, econômicas, sociais e também educacionais pelas quais passou o Brasil dos anos 40 até o fim dos anos 60, os dados estatísticos revelam índices alarmantes de reprovação dos alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau, sendo que suas proporções pouco se alteraram ao longo de 30 anos. Mais da metade da população escolar era reprovada logo na entrada de uma escola que, em princípio deveria ser aberta a todos.*

Na década de 70, com a Lei da Reforma de Ensino de 1ª e 2ª graus, que alterou de 4 para 8 anos a duração do ensino fundamental, a extensão do ensino básico foi dobrada. Entretanto as autoridades competentes não cui-

* **BARRETO**, E.S. et alii. Ensino de 1ª e 2ª graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (30):21-40, set 1979.

daram de dobrar os recursos necessários para a efetiva democratização desse ensino. Em média, o brasileiro tem hoje 3 anos de escolaridade básica e em certas regiões do País, como no Nordeste, aumentou o número de analfabetos dos 7 aos 14 anos, faixa de idade em que a Constituição Nacional determina a obrigatoriedade da escolarização.

Mesmo no Estado de São Paulo, onde as condições de ensino são relativamente melhores do que na maioria dos estados, os índices de reprovação nas séries iniciais não têm sido diferentes dos nacionais.

Para o Brasil, para São Paulo e para o município da capital, cuja rede escolar é das mais bem equipadas do País, as perdas nas séries iniciais durante a década de 70 e início dos anos 80 giraram em torno de 40%. Isso indica que os incrementos na rede de ensino realizados sem uma perspectiva clara de intervenção no direcionamento do processo educacional não são suficientes para superar as graves deficiências detectadas em relação ao atendimento dos alunos.

Ora, se em dois anos foi possível reverter um índice que, no âmbito nacional, persiste incrivelmente alto, e se considerarmos que o ciclo básico ainda está em fase de implantação, sendo o nível de envolvimento dos professores e das escolas bastante desigual, pode-se afirmar que os primeiros resultados obtidos são promissores.

Para o conjunto da rede estadual de ensino, o ciclo básico implica ganho para os alunos. Só o fato de se ter por três anos um maior número de crianças na escola básica sem acumular fracassos, ou seja, sem que esses três anos signifiquem duas repetências na 1ª série, onde o aluno não acrescenta grande coisa ao que conseguiu aprender nos anos anteriores, serve para nos assegurar que a experiência do ciclo básico está valendo a pena.

Sabemos, entretanto, que tem sido feito mais do que isso. A alteração da proposta curricular e dos parâmetros de avaliação apontam para mudanças de qualidade no tratamento da alfabetização e nas demais áreas do conhecimento nas séries iniciais. Portanto, não se trata de forjar estatísticas para fins eleitorais, mas de atacar o problema pelas suas raízes.

Agora é preciso também mencionar as áreas de resistência encontradas na rede. Em certas delegacias de ensino, os professores inconformados com o fato de que se lhes tirou aquilo que consideram sua principal arma na luta pela qualidade do ensino - a aprovação ou reprovação do estudante - continuaram utilizando-a em prejuízo do aluno no momento em que, camufladamente, forçaram a sua reprovação após o 1^o ano de ciclo básico matriculando-o em 1985 como se ele estivesse no início da escolarização!

Acreditamos nós que uma vontade de reprovar, assim tão incontida, passa menos pelo zelo com a qualidade do ensino do que pela idéia arraigada de que a reprovação pode ser benéfica ao aluno. Pode passar ainda por uma intuição inconfessável que alguns pensadores da educação há muitos séculos atrás já tinham bem identificado como ameaça. Comenius, no final do século XVII, costumava referir-se à educação de classe oferecida pelas elites mostrando que elas não queriam democratizá-la por questão de sobrevivência própria. Era por isso que diziam: "Ai de nós se os artesãos, os camponeses e as mulheres começarem a aprender o que nós sabemos!"...

A resistência ao ciclo básico tem se manifestado ainda na não divulgação pelos órgãos intermediários do material impresso para muitas das escolas da rede. Quando, em contrapartida, ao verificarem a qualidade, a atualidade e a pertinência da orientação pedagógica que está sendo oferecida, as escolas privadas de mais alto nível de São Paulo têm procurado incessantemente esse material. Isso, por sua vez, oferece mais um indício de que não se trata de uma proposta de ensino para os pobres ou, pior ainda, de uma pobre proposta de ensino para os pobres. Ao contrário, o que se pretende na rede paulista de ensino é, ao levar em conta as dificuldades da grande maioria da população escolar que é de origem popular, chegar à formulação da mais avançada proposta educacional que os conhecimentos já acumulados na área e a participação dos professores permitem fazê-lo.

Por outro lado, além de procurar terminar definitivamente com a reprovação camuflada através de uma orientação mais incisiva no tratamento dos alunos prejudicados por essa medida, é preciso ainda rever outras

práticas adotadas nas escolas para que o ciclo básico avance conseguindo um bom rendimento para todos.

A exagerada rotatividade dos alunos decorrente de excessivos remanejamentos levou a precipitações dos professores na avaliação de seu desempenho, bem como dificultou o processo de adaptação das crianças junto aos próprios colegas e a professora da classe. Toda a orientação da Secretaria de Educação no ano de 1985 voltou-se para desfazer os enganos cometidos em função desses remanejamentos, no sentido de promover condições que realmente garantissem melhor aprendizado ao conjunto dos alunos. Entretanto, se os erros mais graves nesse sentido foram contornados, sabe-se, contudo, que a segregação social que se casa com o baixo rendimento em sala de aula está longe de ser superada nas nossas escolas.

A prontidão, durante tantos anos considerada como o pré-requisito para alfabetização e entendida como treinamento de habilidades específicas como a coordenação motora, a capacidade de discriminação visual e auditiva, a lateralidade, que são trabalhadas isoladamente, sem um esforço no sentido de levar a criança a compreender a relação da linguagem falada com a escrita, precisa ser definitivamente revista. Essa concepção pode também ter contribuído para retardar o período de contato de crianças de origem popular com a língua escrita, condição fundamental para que se pudesse iniciar um processo de efetiva alfabetização.

Uma prática também bastante difundida na rede, a da divisão do processo de aprendizagem em etapas, muitas vezes, ao invés de facilitar a continuidade do processo de alfabetização, tem contribuído para seccionar indevidamente a aprendizagem em minisséries. Nelas se retêm injustificadamente o aluno impedindo-o por vezes de ter contato com outros materiais, situações e abordagens que o auxiliariam na superação de certas dificuldades detectadas nas pretensas etapas.

É possível afirmar que, de um modo geral, os professores estão sensibilizados para as questões da alfabetização, embora o grau de envolvimento com a proposta varie grandemente. Tanto eles quanto as universidades, que vêm sendo chamadas a colaborar sistematicamente com o processo

de atualização dos docentes em exercício, começam a acordar para a necessidade de aprofundar o conhecimento nessa área, de buscar novas respostas para os problemas que atingem a milhares e milhares de crianças.

Definida como um problema político, a alfabetização está começando a ganhar novo *status* educacional na escola, e precisa ser reforçada a estratégia de valorizar os professores atraindo para as séries iniciais os mais experientes, que até recentemente procuravam manter-se bem longe dessas classes, consideradas as mais trabalhosas e menos compensadoras.

A alfabetização começa também a ganhar foro acadêmico nas universidades, onde os lingüistas preocupados com a metalinguagem costumavam considerá-la como questão menor; onde os pedagogos empenhados em discutir as teorias mais abrangentes da educação costumavam, sistematicamente, passar ao largo dos problemas postos por ela; onde os psicólogos ciosos dos instrumentos capazes de classificar e rotular o comportamento dos indivíduos, mais contribuíam para clinicar os problemas escolares do que para resolvê-los.

Eis aí um bom começo para enfrentar talvez o mais grave problema apresentado pela educação brasileira. E, na verdade, trata-se apenas do começo, porque a análise dos primeiros resultados do ciclo básico evidencia também que há ainda uma longa caminhada a fazer até que a escola entre nós tome-se verdadeiramente democrática e logre ensinar a todos aquilo que a sociedade valorizou como conhecimento básico, como patrimônio comum do povo e da nação.

A perda excessiva de alunos no sistema de ensino paulista, que acumulando reprovações e evasão fazia com que de cada 100 alunos que iniciavam o 1^o grau, apenas 35 concluíssem o 1^o grau após 8 anos, começa a ser superada. E tem de ser, necessariamente, superada não só em São Paulo, mas nos outros estados e regiões, para que o Brasil possa se aproximar dos demais países da América Latina, que, apesar de ostentar índices de desenvolvimento menores, conseguem oferecer o ensino fundamental a uma proporção muito mais significativa da população. Na Costa Rica, por exemplo, apenas cerca de 10% da população escolar deixa de concluir os 6 anos do ensino fundamental. Na Argentina, no Paraguai e no Chile, o ensino básico é patrimônio comum da grande maioria da população, para não mencionar Cuba, onde praticamente se universalizou a escola básica de 8 anos!

Por isso é preciso que os índices brasileiros de promoção e aproveitamento se ampliem muito mais, e que a maioria absoluta de crianças que freqüenta a escola no Brasil tenha condição de aprender efetivamente. A vontade política para continuar essa trajetória é que oferecerá a verdadeira dimensão da democratização do ensino e está necessariamente associada à democratização da sociedade como um todo.

A experiência paulista com o ciclo básico significa uma alternativa para as políticas públicas que carecem ainda de um tempo maior de implementação para oferecer resultados irreversíveis no sentido de um ganho permanente dos alunos. As possibilidades que ela encerra, contudo, são das mais desafiadoras.

PRIMEIRA SÉRIE DO 1º GRAU: PONTO DE ESTRANGULAMENTO

Euza Maria de Rezende Bonamigo*

A tentativa de identificação dos fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar de um aluno tem sido um mobilizador dos principais estudos e pesquisas referentes ao ensino e à educação. A questão, no entanto, é inesgotável, e as respostas que lhe são dadas são numerosas.

Quando o sucesso ou fracasso escolar é referente ao aluno de 1ª série do 1º grau, fica muito difícil falar neste assunto sem pensar imediatamente no problema da repetência e evasão, nas condições sociais desfavoráveis à entrada e permanência da criança no sistema de ensino, nas condições pedagógicas e no próprio conceito de ensino-aprendizagem-avaliação que aqui serão, de alguma forma, considerados.

Inicialmente, serão apresentados alguns dados que justificam o título deste trabalho e, a seguir, serão analisados aspectos teóricos, de acordo com a literatura pertinente.

Conforme o Censo Demográfico de 1980 (IBGE, 1980), 47% das crianças de 7 anos não estavam freqüentando escola naquela época. Considerando que nem todos se matriculam na idade oficial, é bom lembrar que, segundo esta mesma fonte, 33% das crianças de 7 a 14 anos também não freqüentavam escola.

Assim, o primeiro ponto de estrangulamento situa-se na enorme defasagem entre a clientela em **idade** escolar e a clientela **matriculada** na escola.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Segundo fontes do MEC (1986), a taxa de reprovação na 1ª série em 1982, em termos nacionais, era de cerca de 32%, o que revela que outro ponto de estrangulamento está ligado à não promoção para a 2ª série.

A não promoção tanto pode levar a criança a ficar retida na série como também ao abandono da escola. Por outro lado, esses dados não levam em conta a qualidade da aprendizagem na 1ª série que, segundo se sabe, deixa muito a desejar.

Para completar, do enorme contingente que se matricula na 1ª série, apenas 15% concluem o 1º grau (IBGE, 1985), ficando a maioria "barrada" logo no início de sua escolaridade. Ressalta-se aqui que é precisamente na passagem da 1ª para a 2ª série que a perda é mais violenta.

Esses dados permitem afirmar, então, que a 1ª série do 1º grau pode ser considerada o grande ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro, justificando, portanto, a preocupação com tal assunto.

Declarar prioridade ao 1º grau não distingue governo algum. Desafio é efetivá-la, é garantir o acesso e a permanência da criança na escola por um período mínimo de 8 anos, e dar meios para que os alunos aproveitem essa oportunidade e sejam bem sucedidos na sua escolaridade e também na sua vida pessoal e profissional. É isto que todos desejam, todavia, é isto que pouco vem acontecendo.

Se um dos grandes problemas da educação brasileira reside na 1ª - série do 1º grau, é importante e necessário estudá-la profundamente e nas suas múltiplas facetas.

O problema da repetência merece atenção especial devido a sua grande incidência, que assume índices significativos em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil.

Além do alarmante aspecto numérico da repetência escolar, deve-se também levar em conta o problema que ela em si apresenta para o próprio aluno, já que a 1ª série é um momento muito importante, quase decisivo, na vida da criança. Todo o fracasso nesta etapa poderá trazer muitos problemas para a criança, bem como para sua família, a escola e a sociedade.

Na infância, a escola chega a ser o principal parâmetro de avaliação dos êxitos e capacidades da criança, diante da sociedade e dos próprios pais. Por isso mesmo, fracassos advindos dessa situação, geralmente imputados à criança, embora sempre implicando um certo grau de responsabilidade da escola, têm sobre a criança um impacto dramático.

Sabe-se que esse fracasso vem ocorrendo de modo assustador ainda nos dias de hoje e que o seu maior risco é de que ele estrangule todo o sistema educacional. Não há edifício em pé quando as suas bases se rompem, assim não há sociedade intacta quando um elevado percentual da sua população é analfabeta e muitos não conseguem ir além da 1ª série do 1º grau.

O motivo pelo qual tantos especialistas se preocupam com o assunto se deve ao fato de que o sucesso do indivíduo na sociedade, o que equivale dizer o sucesso de uma nação, está inteiramente ligado à sua capacidade para aprender.

O saber ler e escrever, entre tantos outros benefícios que traz, pode ajudar até na parte afetiva. Por exemplo, em uma pesquisa realizada por Bonamigo e Wiedemann (1974) com alunos do MOBRAL, uma senhora de 60 anos, questionada sobre porque gostaria de ser alfabetizada, respondeu: "para poder escrever carta para meu filho que está longe".

Há razões de sobra, há reconhecimento público dessa necessidade, há desejo da população em aprender, há professores especializados nessa área, há escolas, há verbas (ainda que insuficientes, mas que são gastas - se bem que muitas vezes mal gastas). Então, pode-se perguntar: Por que este continua sendo um problema tão sério?

Apesar de alguns esforços, pouco ainda tem sido feito para resolver, de fato, este problema. Muitas explicações são descabidas como a daqueles que pensam que "o nível de aproveitamento do aluno tende a melhorar, se ele cursa outra ou outras vezes a série em que apresentou dificuldades na sua aprendizagem" (Bonamigo & Penna Firme, 1980).

Além disto, muitos erram na atribuição de causas para a repetência. Assim, se a pobreza é apontada como causa do fracasso escolar, fazer o aluno repetir o ano atenua esta pobreza, eliminando a causa? Não seria melhor gastar as somas avultadas (300 milhões de dólares anuais) destinadas aos alunos repetentes da 1ª série do 1º grau na América Latina (Shiefelbein, 1975) com a descoberta de meios adequados e criativos para levar o "pobre" a aprender sem repetir o ano? Não será para a escola melhor desafio "resgatar" a criança pobre do que "bloquear" seus passos com a "reprovação"? (Bonamigo & Penna Firme, 1980).

A literatura científica que é consagrada a esta questão aponta os seguintes determinantes causais da repetência: fatores fisiológicos, psicológicos, condições pedagógicas e, principalmente, o meio sócio-cultural em que vive o sujeito. Este último é o fator que deverá reter, antes de tudo, a nossa atenção por ser ele o mais grave, por comprometer os demais fatores, pré-figurando e determinando a permanência da própria desigualdade social, num movimento circular de difícil ruptura.

Pesquisas realizadas demonstram que a indigência sócio-cultural do ambiente familiar retarda o desenvolvimento, podendo inclusive chegar a prejudicar determinadas capacidades que não foram estimuladas a tempo (Witter et alii, 1975).

Essas constatações não significam que, colocadas em igualdade de condições sócio-culturais, todas as crianças teriam as mesmas possibilidades de sucesso; outras diferenças permaneceriam como intervenientes e outros pontos mais discretos restam ainda a ser elucidados.

Neste sentido, é importante analisar alguns aspectos teóricos do problema, tais como: a) o processo ensino-aprendizagem; b) conceito de curri-

culo; c) processo de alfabetização e d) previsão das condições para a alfabetização.

O processo ensino-aprendizagem

Ensino e aprendizagem podem ser considerados como dois pólos de um mesmo processo; enquanto o segundo implica o fenômeno em si das aquisições intelectuais, técnicas, sociais, afetivas, entre outros, de cada sujeito, o primeiro constitui uma modalidade técnica de favorecer essas aquisições. A ação docente inicia-se pela capacidade de organização lógica do conhecimento ou conteúdo; implica o conhecimento correto (fundamentado cientificamente) do processo de aprendizagem, e se completa com a capacidade de organizar esta aprendizagem, ou seja, de organizar o ensino.

Muitas vezes, a dificuldade do professor é atribuída à falta de domínio da matéria ou conteúdo que é ministrado, embora a consistência desta conclusão possa ser duvidosa. Um professor pode ser um hábil profissional na área em que ministra o ensino e mesmo assim ser incapaz de obter êxito junto aos seus alunos. Isto pode estar relacionado com o fato de que a habilidade que se tenha nem sempre implica o reconhecimento explícito dos fatores que a determinaram. Por este motivo, o sujeito que possui uma habilidade nem sempre é capaz de ajudar outra pessoa a adquiri-la. Um número considerável de pessoas muito hábeis em algo é incapaz de explicar como faz o que faz, e pode não saber a modalidade sensorial particular que rege sua atividade. Em vista disto é que se coloca a necessidade de conhecimento fundamentado na área em que o docente ministra o seu ensino, o que implica identificar princípios e leis pelos quais se estrutura este conhecimento. Isto porque a organização lógica da matéria ou do conteúdo de ensino deve ser determinada pela estrutura formada pelos conhecimentos que contém uma disciplina.

Outra dificuldade pode ser atribuída ao desconhecimento do processo de aprendizagem. Um especialista, em qualquer setor profissional ou disciplina, pode dominar sua especialidade a nível de conceito, ou seja, a nível dos princípios e leis pelos quais se estruturam os conhecimentos de sua área, mas desconhecer o processo e os meios pelos quais este conhe-

cimento pode ser adquirido pelo aluno. Neste caso, duas omissões sérias podem ser apontadas: uma delas relativa ao próprio **processo de aprendizagem**, a partir do qual é possível identificar vários tipos de habilidades; a outra, relativa ao planejamento e organização das condições adequadas à aprendizagem, ou seja, ao **planejamento e organização do ensino**.

Como é possível concluir, existe uma relação e interdependência básica no processo ensino-aprendizagem, entre estes três grandes campos, ou seja, o do conhecimento, o da aprendizagem e o do ensino. Cada um deles, isoladamente, é condição necessária para o êxito do ensino, mas nenhum deles constitui condição suficiente.

Para que a aprendizagem ocorra deve haver uma conjugação dos esforços de ensino com a capacidade que o aluno tem de tirar proveito desses esforços. É preciso verificar se esses esforços são de interesse para o aluno em particular, considerando-se o seu desenvolvimento, nível de capacidade e aprendizagem anterior.

Em toda situação de aprendizagem, o professor necessita diagnosticar a capacidade do aluno, identificar se este possui ou não os pré-requisitos necessários para iniciar a nova aprendizagem e estabelecer condições que favoreçam estas aquisições, como ponto básico nesta fase de condução da aprendizagem (Cols, 1979).

Usualmente, o potencial de aprendizagem de um aluno é estimado através de testes de inteligência.

Aqui não se recomendaria o teste de inteligência, mas seria enfatizada a importância de que seja feito pelo professor alguma investigação sobre as condições de aprendizagem do aluno antes de iniciar o processo propriamente dito de alfabetização; não com vistas à organização homogênea das turmas como, em geral, tem sido feito, mas com o objetivo de conhecer o aluno. Por sua vez, isto vai exigir do professor um conhecimento mais profundo das teorias de ensino-aprendizagem e das teorias de avaliação.

O segundo aspecto relevante da fase de condução da aprendizagem é o processo de interação professor-aluno que implica, essencialmente, a modalidade de comunicação que se estabelece entre ambos e que de acordo com Cols (1979) tem como lastro o intercâmbio verbal que envolve não só os aspectos intelectuais mas também os afetivos, os quais encontram no intercâmbio verbal um veículo útil, quando os princípios da comunicação estão sendo considerados. Entre os mais importantes destacam-se o compartilhar do mesmo código e a sintonização entre professor e aluno (em ambos os casos), o que envolve correspondência e relação em torno de um mesmo objetivo.

Embora as instruções verbais não sejam suficientes ou mais adequadas às aquisições dos alunos frente a todos os objetivos do ensino, são, em geral, o recurso mais adequado. A ineficácia das instruções verbais, muitas vezes, está relacionada com a inabilidade do professor em utilizá-las.

Sem dar-se conta da natureza da linguagem como meio de comunicação, o professor poderá não levar em conta as limitações que ela implica, como as que estão contidas em sua própria conceituação: sendo a linguagem um sistema estruturado arbitrariamente, pode resultar daí um dos mais significativos problemas a ser resolvido pelo professor - **fazer-se compreender**. É costume dizer-se: "O aluno não compreende". Porém, o que significa **não compreender**?

De acordo com Niel (apud Maistre, 1977), a resposta a esta questão remete ao conhecimento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A primeira condição do desenvolvimento da personalidade é o **estabelecimento de relações entre o indivíduo e o meio ambiente**, entre o "eu" e o mundo. A integração do indivíduo no mundo humano implica, basicamente: a estruturação da experiência; a educação que modela esta estruturação; o autoconceito do indivíduo, que consiste em colocar-se como um membro útil na comunidade humana e ter direito a adquirir um posto dentro dela.

A educação, portanto, deverá orientar-se no sentido de facilitar a estruturação da experiência do aluno oferecendo a oportunidade de contato en-

tre o sujeito e o meio ambiente.

É necessário, ainda, que os dados sensório-motrices e as impressões afetivas que acompanham estes contatos entre o organismo e o meio, agrupem-se e estruturem-se de tal maneira que adquiram uma significação. Considerando que além do meio físico, propriamente dito, **o desenvolvimento do sujeito** tem lugar em um **meio humano**, ou seja, **em uma civilização, em uma cultura**, a incorporação do mundo está condicionada pela educação. Portanto, na criança, a estruturação aos dados da experiência perceptivo-motriz dependerá do meio cultural a que ela pertence.

Outro aspecto importante a destacar é que no homem as relações entre organismo e meio ambiente não vêm determinadas por instinto, mas desenvolvem-se livremente diante dos elementos perceptivos e segundo o que lhes interessa. O uso do **símbolo da palavra é o que permite dar uma realidade**, uma verdadeira existência a estes elementos perceptivos (Quine, apud Maistre, 1977).

Considerando que a característica básica da linguagem é não poder comunicar outra coisa que não sejam intenções, para que a comunicação seja estabelecida é necessário que as intenções dos interlocutores coincidam. **E é nesse ponto que muitas vezes se encontra o problema do "não-compreender" ou do "fazer-se compreender"**. Grande parte das dificuldades dos alunos no uso das instruções verbais não reside na "compreensão" do conteúdo ou do processo que está sendo comunicado, mas na compreensão do conjunto de abstrações e convenções utilizadas pela linguagem. Por este motivo, é da máxima importância que a comunicação do professor com os alunos seja estabelecida a partir das vivências de ambos e em função do código lingüístico que lhes é acessível. Nessa comunicação através da palavra está apoiado, grandemente, o processo de interação professor-aluno.

Estas considerações teóricas podem nos conduzir a algumas "regras" sobre a prática pedagógica. O exame para saber como esta vem ocorrendo pode permitir algumas conclusões a respeito das relações entre falhas no conhecimento teórico do processo ensino-aprendizagem e o fracasso escolar.

Conceito de currículo

Entre as diversas abordagens e considerações que têm sido feitas a respeito do ensino, como processo ou como produto, é importante se ter bem claro que a concepção de currículo de ensino constitui-se numa variável dependente da noção que se tem de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que, tradicionalmente, a escola tem tido como objetivo principal a transmissão do legado sócio-cultural e a conservação dos valores sociais, políticos e filosóficos vigentes. Porém, as tendências atuais da educação, devido ao próprio desenvolvimento tecnológico e à vertiginosa aceleração nos processos de mudança social, indicam que a escola assumirá, também, um comprometimento maior com as necessidades presentes e futuras, tanto as do indivíduo como as da sociedade. Dessa forma, a grande ênfase que será dada ao ensino posicionará a escola mais como um agente de transformação do que como veículo da cultura tradicional. As metas educacionais e, conseqüentemente, as do ensino se voltarão, necessariamente, para o desenvolvimento integral do indivíduo e para o seu engajamento na força de trabalho, com vistas ao desenvolvimento da base fundamental de sua existência - a sociedade.

A partir dessa concepção é possível caracterizar-se o currículo como a escala completa de oportunidades de experiência educativa oferecida sob os auspícios de uma instituição educacional. Conseqüentemente, o desenvolvimento do currículo **é um processo de tomar decisões sobre a natureza das oportunidades de experiência a oferecer - a quem, quando, como, e em que circunstâncias.** Incluem-se, também, **decisões sobre como avaliar os resultados.** (Miel, 1976).

A sociedade em que vivemos tem que desempenhar certas funções para atender às necessidades de seus integrantes. Muitas dessas funções, de fato, a maior parte delas, **necessitam atividades humanas que devam ser aprendidas.** Conseqüentemente, uma das funções da sociedade é garantir que tal aprendizagem seja realizada. Assim sendo, ela deve ser planejada para que cada pessoa se aproxime ao máximo das metas de emprego ótimo de suas capacidades, desfrute de sua vida e integração com o seu meio físico e social. Naturalmente, isto não quer dizer que o

planejamento da aprendizagem tenha o efeito de tornar mais parecidos indivíduos diferentes. Pelo contrário, a diversidade dos indivíduos se tornará mais acentuada. A aprendizagem planejada trata de contribuir no sentido de que cada pessoa desenvolva-se tão completamente quanto seja possível, e em seu próprio sentido.

Começou a delinear-se um novo posicionamento em educação, qual seja o de tornar o empreendimento do ensino um processo científico que **"cuidadosamente avalia seus próprios métodos através de estrutura de referência oferecida pela ciência e faz correções antes baseadas nos dados do que na opinião, mais nos fatos que na ficção"**. (Meacham & Wiesen, apud Witter, 1975).

Dessa forma, o ensino passa a ser entendido como um processo que pode ser avaliado e controlado e que consiste basicamente na organização das condições capazes de propiciar aprendizagem.

Tomando como referência estes mesmos pressupostos, Tyler (1974, p. 1) coloca como elementos "chave" da elaboração de currículos o atendimento a quatro questões básicas: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Em resposta a estas quatro indagações, é possível identificar dois momentos fundamentais de decisão no planejamento, organização e avaliação do ensino.

O primeiro deles diz respeito aos objetivos educacionais que devem ser atingidos pela escola, onde se inclui uma série de decisões com referência às necessidades do indivíduo (nas quais estão envolvidas as dimensões biológica, psicológica, social e filosófica); às necessidades da sociedade sob o ponto de vista sócio-cultural; à demanda formulada pela economia em relação à mão-de-obra capacitada (o tipo de profissional que se quer formar).

Segundo Botomé (1980), com relação à relevância de um objetivo, podem ser feitas duas questões:

- O objetivo descreve uma **habilidade ou conceito que é possível que a pessoa necessite fora da escola, agora ou mais tarde, em sua vida?**
- Se não o faz, então o **objetivo descreve uma habilidade que a pessoa precisa aprender agora, não pelo próprio valor, mas porque o ajudará a aprender outros objetivos que são úteis fora da escola.**

O segundo momento de decisão no planejamento, organização e avaliação do ensino constitui-se numa decorrência natural e independente do primeiro e refere-se **aos modos e meios de efetivar os objetivos estabelecidos para o ensino**, bem como **aos modos de avaliar** de que forma e em que medida estes objetivos estão sendo alcançados.

Será que a escola vem aplicando estes conhecimentos científicos, no que se refere ao currículo das séries iniciais, aos objetivos da alfabetização? Será que os cursos de formação de professores estão favorecendo a aplicação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica de uma forma bem integrada? Será que o professor de 1ª série está conseguindo entender a alfabetização como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento pessoal do aluno? O que se sabe é que, apesar de tudo, a aprendizagem na 1ª série continua sendo um problema.

Processo de alfabetização

A leitura e a escrita têm sido consideradas artes fundamentais e base de toda a cultura e socialização. Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento de diferentes habilidades que, teoricamente, deveriam ser conseguidas antes que a criança fosse exposta ao complexo processo de aprendizagem que é a alfabetização.

A importância, natureza, função e processo da aquisição do domínio da leitura e escrita foram avaliados por inúmeros autores entre os quais Poppovic (1968) e Le Boulch (1969). Estas avaliações apresentam-se

como contribuições importantes para o esclarecimento e compreensão dos grandes problemas que envolvem o setor de alfabetização. Entretanto, apesar da existência de expressivo contingente de estudos e das muitas hipóteses levantadas no campo da leitura e da escrita, não se conseguiu chegar ainda a um consenso geral claro, preciso, que torne possível encontrar soluções satisfatórias ao baixo nível de aproveitamento dos alunos de 1ª série do curso fundamental. Este é um desafio...

O fracasso na alfabetização pode ser enquadrado entre as dificuldades escolares específicas que alguns atribuem a problemas pedagógicos, mas que, no entanto, podem estar relacionadas com o sistema nervoso e suas alterações. Portanto, este problema deveria ser examinado por uma equipe multidisciplinar.

"O diagnóstico tardio e o enfoque individual dos problemas que apresenta a criança com dificuldade para o aprendizado poderão ter conseqüências catastróficas para uma sociedade. Só a partir do trabalho em equipe, com uma visão global do problema, onde cada técnico desenvolve um aspecto do todo, pode-se impedir que o manejo inadequado, as exigências excessivas, a superproteção ou o rechaço à criança agravem os problemas de conduta escolar, resultando em reprovações repetidas que conduzem à marginalização do menor e à delinqüência juvenil" (Rotta, 1975).

Em âmbito internacional, como é sabido, o índice de fracasso na leitura é considerado um problema social grave e desafiador, tanto para países desenvolvidos como para os em desenvolvimento, tendo em vista o número de alunos de 1ª série que manifestam dificuldades para a aquisição da leitura e escrita (Braslavsky, 1971). O ensino da leitura tem sido um problema sério do sistema escolar urbano norte-americano, especialmente em zonas empobrecidas compostas de negros e portorriquenhos, onde 10% a 15% das crianças têm dificuldades em aprender a ler. As estatísticas para as crianças francesas da área urbana revelam que 33% da população escolar tem dificuldades específicas para a leitura. Por sua vez, na Argentina, a estatística apresentou, numa população de 7.985 alunos, 10% de sujeitos disléxicos (Braslavsky, 1971). Segundo Poppovic (1968), o censo escolar realizado em São Paulo na década de sessenta

veio demonstrar uma triste realidade quanto ao número de crianças que não conseguiu ser alfabetizado no espaço de tempo previsto para tal.

Entre os fatores considerados como responsáveis pelo alto índice de reprovações na área de alfabetização, Zamm (1971) salienta que os professores têm falhado em "conseguir quebrar bloqueios de funcionamento que causam o retardo da leitura". De acordo com o referido autor, haveria uma deficiente compreensão dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo essenciais para o sucesso neste campo, e que, para aprender a ler, a criança necessita de um grau considerável do que se pode chamar de integração cognitiva, o que não tem sido bem compreendido em termos de funcionamento prático em classe, principalmente com crianças faveladas ou bilíngües, localizando-se aí os problemas mais urgentes e que mais apóiam a teoria.

Sob outro aspecto, para Simon (apud Braslawsky, 1971, p. 176) a "maior dificuldade, para a criança, reside em encontrar a correlação existente entre a linguagem falada e o sistema de sinais, vinculados entre si, em virtude de regras convencionais e por isso mesmo arbitrárias. "Em outras palavras há dificuldades na compreensão da organização da estrutura falada da linguagem, com seu sistema de consoantes e vogais" (Idem, ibidem).

Todavia, outros fatores que envolvem a integração de fenômenos neurológicos como a atenção, memória, percepção auditiva, percepção de relações espaciais e temporais, ao lado dos aspectos lingüísticos, sociais e emocionais, são responsáveis pela aprendizagem dos conteúdos intelectuais.

Segundo Piaget, unt e Helb (apud Zamm, 1973), as bases evolutivas das dificuldades de aprender a ler estariam na pobreza de um sistema de experiências táteis e emocionais em estágios cruciais do desenvolvimento, que causa dificuldades para um funcionamento neural coordenado e que pode formar a base de uma disfunção cognitiva. Há ainda, segundo Braslawsky (1971), forte correlação entre as condições sócio-econômicas, culturais e afetivas que influem sobre a aprendizagem em questão, além dos transtornos "funcionais da linguagem". Luria (apud Poppovic,

1968) e Braslawsky (1971) não ignoram a existência de outras variáveis secundárias como: métodos inadequados, mau ensino, mudança freqüente de escola, patologia do meio, indiferença intelectual da família.

Ames (apud Ungarerti & Bonamigo, 1985) sustenta que, do ponto de vista desenvolvimentista, a conduta humana está em função da estrutura orgânica total do indivíduo. Afirma que tanto a conduta como o organismo físico se desenvolvem em determinada seqüência, de forma a serem predeterminadas e previsíveis. Devemos, portanto, ser capazes de medir e identificar a fase do desenvolvimento alcançado pela criança, considerando a sua implicação, antes de expor o aluno ao programa da escolarização. A mesma autora é de opinião que muitos dos transtornos de aprendizagem não teriam razão de existir uma vez que seriam uma questão de "cronologia", pois quando as crianças são levadas à realização de tarefas para as quais ainda não estão aptas, ainda que apresentem razoável rendimento, suas respostas serão freqüentemente uma distorção das que seriam conseguidas dentro de um processo de desenvolvimento normal destas crianças. Chester (1974) completa o pensamento de Ames ao elaborar um sumário dos estudos sobre o desenvolvimento perceptivo. Conclui Chester que há evidências de que os indivíduos aprendem a compensar suas inadequações à medida que crescem. Zamm (1973), reforçando o mesmo ponto de vista, reconhece que o não desenvolvimento do curso normal de organização total cognitiva neural, por falta de estimulação adequada (como nos casos de privação cultural) ou por outros fatores, poderá afetar mais tarde a capacidade de organização do tipo de resposta cognitiva integrada, não sendo o indivíduo capaz de lidar apropriadamente com tarefas cognitivas mais avançadas como a leitura.

Neste particular, há autores que salientam a importância de ser determinada a prontidão de cada criança individualmente antes do início da sua alfabetização. A necessidade de tal medida é reforçada pelo estudo de Hunter & Johnson (apud Ungarerti & Bonamigo, 1985) que encontraram relação entre a idade de entrada na escola e as dificuldades posteriores de leitura.

Os dados deste estudo mostram um significativo número de crianças com dificuldade em leitura, nascidos na última metade do ano escolar Em

média, estas crianças eram aproximadamente seis meses mais moças do que o grupo de controle quando foram expostas pela primeira vez à instrução formal de leitura, os autores levantaram a hipótese de que a prontidão maturativa para a alfabetização não tivesse ainda sido atingida por estas crianças e, no momento em que o necessário estágio de desenvolvimento foi alcançado, a instrução básica das habilidades formais de leitura já havia sido ministrada, mas não compreendida.

Previsão das condições para a alfabetização

Tem havido preocupação com a identificação de falhas ou retardos maturativos psico-neurológicos, de compreensão de linguagem ou de experiências sociais que, de um modo ou de outro, possam prejudicar o rendimento escolar (Frostig, 1973; Hirsch, 1967).

Alguns autores observaram que a adequação da função perceptiva está fortemente relacionada com o desenvolvimento das habilidades de leitura, sendo portanto muito importante o diagnóstico dos disléxicos em potencial não só para prevenir uma incapacidade permanente, mas para evitar problemas emocionais provenientes de sucessivos fracassos escolares.

É provável que a falta de uma relação corretamente estabelecida entre as habilidades a serem adquiridas pela criança e os procedimentos adequados a essas aquisições seja uma das principais determinantes das deficiências observadas no desempenho do professor alfabetizador, enquanto tal. Essa mesma carência pode ser responsabilizada por grande número de diagnósticos incorretos formulados pelo professor sobre os problemas de aprendizagem da criança. Muitas vezes, isso se revela em termos de uma noção incompleta ou incorreta de certos fenômenos que são identificados no processo de alfabetização. Desta forma, desde que surgiu entre os estudiosos do assunto a noção de dislexia, foi enorme o número de crianças ditas disléxicas pelos professores e encaminhadas às clínicas especializadas, quando, em grande parte, as soluções situavam-se a nível do ensino e não da terapia

Dowig & Tackray (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) destacam a discriminação visual e auditiva como habilidades básicas na aquisição da leitu-

ra mecânica e da escrita, acrescentando que os simples testes de discriminação perceptiva, aplicados pouco depois do ingresso na escola, poderiam ser valioso auxílio para se determinar quais as crianças, na sala de aula, que estariam em condições de aprender a ler. Para os mencionados autores, tal procedimento daria ao professor condições de verificar aptidões para a imediata alfabetização, e também elementos para planejar atividades que propiciem os pré-requisitos necessários ao início da tarefa em questão.

Norfleet (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) concorda que um nível mínimo de desenvolvimento visual perceptivo é indispensável para o sucesso inicial no programa de leitura e prontidão para tarefas escolares. Convém salientar que, em muitos estudos, as habilidades perceptivas visomotoras apresentam correlação mais estreita com a aprendizagem na alfabetização do que as medidas de inteligência, discriminação auditiva e outros atributos de prontidão para tal, o que tem levado a tentativas de desenvolver instrumentos simples e rápidos que possam ser usados para fins de seleção.

Num estudo longitudinal de três anos, Snyder & Freud (apud Ungaretti, 1981) procuraram comparar os dados do primeiro ano escolar com os do terceiro ano, relacionando-os com a adequação perceptiva, progresso em leitura e adequação emocional. Tornou-se claro neste estudo que há uma hierarquia de adequação perceptiva entre as crianças de 6 anos com vistas à maturação viso-perceptiva, assim como há também acentuadas diferenças individuais. Os dados obtidos neste estudo sugerem que muitas crianças que experimentaram dificuldades com as tarefas de leitura são injustificavelmente penalizadas por serem identificadas como "retardadas" ou "preguiçosas", quando, de fato, ainda não estão perceptivamente desenvolvidas para a leitura. São, assim, submetidas a recuperações desnecessárias, punições ou retenção na série, o que cria, frequentemente, problemas emocionais que poderiam não ocorrer se essas crianças fossem corretamente identificadas como perceptivamente imaturas.

Benson (apud Ungaretti, 1981) refere-se ao fato de que muitos estudos não têm usado controle suficientemente preciso do fator inteligência geral

para provarem informações" válidas sobre a relação específica entre a percepção da forma de alto nível e as habilidades para a leitura, e que seriam necessários grupos comparativos mais amplos naquela variável global, uma vez que as habilidades perceptivas de alto nível se correlacionam com a inteligência. Comenta, também, que as diferenças na percepção da forma entre crianças disléxicas e normais ocorrem na maioria dos casos em crianças menores, afirmando que algumas crianças com deficiência em leitura parecem obter proveito no treino recuperativo em percepção visual.

Hirsch (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) também aponta o alto percentual de problemas apresentados pelas escolas em geral, onde crianças inteligentes sofrem a carga de sintomas somáticos e/ou de conduta, que se apresentam após terem sido expostas, precocemente, a experiências de contínuo fracasso escolar. Sugere a necessidade de se estabelecer instrumentos que possam prever, com razoável acerto, que alunos estariam sujeitos a apresentarem tais sintomas. Afirma que, sendo precárias as condições de recuperação nas escolas, deve-se procurar maneiras de prevenir a ocorrência de fracasso inicial, principalmente nesta disciplina básica, a leitura.

A conclusão dos estudos é de que muitas crianças com inteligência normal não estão prontas para começar a ler na 1ª série. Sneyder & Freud (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) sustentam que os dados obtidos em observações específicas de maturação, além de suas generalizações, podem levar a um uso prático, num currículo percepto-motor planejado para os pré-escolares e alunos de primeiras séries da educação fundamental. Este planejamento procuraria alcançar o nível de maturidade de cada criança, através da indicação de estratégias alternativas de ensino, aplicadas não só a indivíduos, mas a diferentes grupos culturais. Tal triagem e critérios parecem ser críticos para o planejamento de abordagens que auxiliem o progresso na boa execução percepto-motora da criança, antes das tarefas grafo-motoras e de leitura formal.

Vários autores têm demonstrado a relação entre a coordenação visomotora e a aprendizagem. "A coordenação visomotora é definida como a capacidade visual motora que dirige o impulso do braço para a execução

de uma tarefa. Não é só de caráter manual, mas está presente em todo o ato motor que responde a um estímulo visual e é efetuado por todo o corpo ou parte dele, em perfeita consonância com o estímulo determinado. Além de seguir com os olhos a ação, deve o sujeito que pratica o ato, ter em mira o alvo a atingir, o que implica, sempre, atenção em algo imediatamente posterior à ação presente" (Lefreuve, apud Ungaretti & Bonamigo, 1985).

Quando não há boa coordenação olho-mão, da qual depende a destreza manual, o esforço para a localização da visão distrai a atenção, o que na escrita ocasiona a perda da continuidade das letras e suas associações.

Crianças com percepção visomotora abaixo do normal são vulneráveis e aprendem mais lentamente que outras crianças, pois necessitam tempo extra para compensarem suas dificuldades motoras. Por isso mesmo, dever-se-ia prestar a elas considerável atenção. Para Berko et alii (1970) a percepção visual se apresenta como dependente, em parte, da constância da interação visomotora que, quando limitada, poderá retardar o desenvolvimento perceptivo. Na criança normal "o **ver** se torna guia automático do **fazer** e o *feedback* em resposta motora, e os estímulos visuais têm relação automática em sua ocorrência". Primeiro as atividades são amplas e imprecisas. Com a manutenção neuropsíquica, a precisão das atividades aumenta e se estabelecem como padrão estável de interação visomotora. Isto habilita a criança a julgar distâncias, formas, tamanhos e a determinar a sua própria relação com as coisas ao seu redor.

Gearheart (apud Ungaretti, 1981) declara que o senso comum indica que uma criança, que aos seis anos não desenvolveu as habilidades normais perceptivo-motoras, não poderá ter muito êxito quando se lhe pede que discrimine entre as letras e as palavras, no processo de aprendizagem da leitura e, um tipo de lógica semelhante poderia ser aplicada com respeito à capacidade de focalizar e mover os olhos ao longo da folha impressa, da forma requerida para ler. Levando adiante estas constatações poder-se-ia argumentar que crianças com dificuldades motoras sem déficits perceptivos, também encontram sérias dificuldades na escola por não corresponderem adequadamente à execução das tarefas gráficas e à precisão e rapidez requeridas para a faixa etária escolar.

Conforme a literatura especializada, muitos são os pré-requisitos para a alfabetização. Todavia, na prática, os professores nem sempre reconhecem a importância dos conceitos e habilidades que são anteriores à leitura.

Do mesmo modo, as autoridades educacionais não têm se valido dos resultados de pesquisa para fundamentar programas que atendam, desde o período pré-escolar até o fim das séries iniciais, a essas necessidades, pressupondo que as crianças já tenham esses pré-requisitos estabelecidos ao longo de seu desenvolvimento, o que nem sempre acontece (Ungaretti, 1981).

Conclusões

Além de tudo o que já foi mostrado, não se pode esquecer que o sucesso ou o fracasso do aluno (e também do professor) fica na dependência de outros fatores considerados de menor importância, e que por isto têm sido relegados a segundo plano e omitidos, mas que na prática comprometem tanto o trabalho do professor quanto o rendimento do aluno.

Assim, devem ser lembradas as condições de infra-estrutura material da escola, no que se refere a insuficiência e precariedade dos prédios, instalações e materiais necessários ao trabalho do professor e do aluno.

Há deficiência generalizada de pessoal especializado e de regentes de classe principalmente em zonas periféricas - onde, curiosamente, a incidência da reprovação é mais alta.

Em conseqüência dos fatores antes apontados, as turmas - particularmente as de 1ª série - são muito numerosas, dificultando ou até impedindo um trabalho pedagógico eficiente, até para um professor que tenha boa vontade, boa formação e conhecimento do que foi recomendado.

Neste particular, fica difícil para o professor trabalhar atendendo às diferenças individuais, conforme o proposto pela teoria.

Um outro aspecto relacionado às condições de trabalho na escola diz respeito à maneira como é "escolhido" o professor de 1ª série. Rara-

mente ele recebeu um preparo especial para essa tarefa e dificilmente ele a assume por opção.

Evidentemente isto é da responsabilidade da escola e do sistema educacional que não têm dado suficiente ênfase à necessidade de pessoal especializado para um trabalho tão complexo e fundamental como este.

Importa aqui não apenas situar as várias razões que podem explicar as dificuldades para a criança ser alfabetizada. É urgente que, do conhecimento destas razões, parta-se para um programa prático que conscientize todos os responsáveis pela educação no sentido de prevenir este fracasso.

Para concluir, serão apresentadas algumas idéias que poderão ajudar o professor a vencer as dificuldades dos alunos de 1ª série e, desta forma, contribuir para a redução do grande ponto de estrangulamento do ensino brasileiro. As proposições aqui transcritas fazem parte do estudo de Bonamigo & Penna Firme (1980, p. 252-255) sobre a repetência na 1ª série do 1º grau e se dirigem tanto a esses professores quanto aos demais professores e profissionais da educação, bem como a autoridades educacionais:

- "Organizar turmas heterogêneas em relação tanto ao domínio de pré-requisitos como ao rendimento escolar para evitar a segregação dos alunos mais "fracos" e, ao mesmo tempo, permitir que os mais "fortes" ajudem aos demais.
- O critério para a organização de turmas deveria ser o da faixa etária, facilitando, assim, tanto o atendimento dos interesses das crianças, como a comunicação entre elas.
- Desenvolver habilidades docentes adequadas ao manejo de turmas diversificadas quanto aos níveis de aprendizagem.
- Considerar a alfabetização como um processo contínuo que não culmina ao término da 1ª série.

- Descobrir o que está sendo feito na escola e o que contribui para o sucesso e para o fracasso.
- Avaliar o aluno, valorizando-o como pessoa e como indivíduo capaz de aprender.
- Promover o aluno ao longo do ano escolar na medida em que vai superando suas dificuldades, tornando assim a promoção do final do ano um passo simples e natural à série seguinte.
- Procurar detectar no aluno o seu potencial em vez de sublinhar o seu fracasso.
- Ajudar o aluno na série seguinte em vez de reprová-lo.
- Desenvolver procedimentos de avaliação que levem em conta outros aspectos do desenvolvimento da criança, além das habilidades de ler e escrever.
- Eliminar dos procedimentos de avaliação todos os elementos que contribuem para deteriorar a auto-imagem da criança, tais como, notas, conceitos e categorizações. Dar preferência a descrições do comportamento, acompanhadas de expressões verbais e não verbais estimulantes.
- Analisar mais profundamente as causas da reprovação com a coragem e simplicidade necessárias para incluir, entre elas, o professor e a escola.
- Questionar a própria opção como professor de 1ª série onde a afetividade, o entusiasmo, o otimismo e a imaginação criadora são fatores essenciais de sucesso.
- Usar toda a criatividade na descoberta de meios alternativos para levar o aluno carente a aprender o que mais necessita para romper o seu "círculo de pobreza", sem precisar, injustamente, castigá-lo com a reprovação.

- Não reprovar o aluno, uma vez que a reprovação não traz nenhum benefício à criança, à família, ao sistema e à sociedade.
- Levar ao conhecimento do professor, bem como de alunos de Escolas Normais ou da Habilitação Magistério, as estatísticas sobre promoção e/ou repetência escolar, de outros estados brasileiros e de outros países em desenvolvimento, para mostrar modelos positivos, ou mesmo para estabelecer normas comparativas a respeito do problema da repetência.
- Promover encontros regionais de professores de 1ª série, bem como de diretores e especialistas, para analisar o problema da repetência nas suas repercussões futuras e estudar alternativas de solução.
- Organizar encontros de associações de pais e mestres para discutir a participação da família na solução do problema da repetência.
- Discutir os resultados desta pesquisa e de outras semelhantes nos cursos de formação de professores de 1º grau.
- Fornecer os resultados desta pesquisa às Secretarias de Educação como subsídios ao planejamento educacional, à formulação de estratégias de ensino-aprendizagem, aos sistemas de avaliação e promoção, aos programas de recuperação e ao treinamento em serviço, de pessoal ligado à alfabetização.
- Esclarecer o magistério, especialmente o de 1º grau, a respeito dos fundamentos teóricos que explicam a relação entre a percepção do professor, sua ação e o comportamento do aluno.
- Utilizar os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema e jornal) para divulgar informações pertinentes à análise e à solução do problema da repetência.
- Criar sistemas de incentivo profissional para o professor das séries iniciais do 1º grau, no sentido de garantir um aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e o máximo de dedicação ao desenvolvimento integral da criança.

- Reunir, numa obra, trabalhos relevantes sobre a alfabetização e dar o máximo de divulgação entre professores em exercício e/ou em fase de formação
- Chamar a atenção das autoridades competentes para a importância de se garantir, especialmente para a criança carente, amplas oportunidades de educação pré-escolar, a qual atue como recurso preventivo de fracasso nas séries iniciais.
- Conscientizar a população e, especialmente, as autoridades competentes sobre o papel da nutrição e da saúde no processo de aprendizagem. Isto levaria a investimentos de recursos em aspectos mais preventivos, economizando, assim, aqueles que seriam posteriormente utilizados na quase inútil correção do problema da repetência.
- Propor outros estudos que possam dar continuidade à presente pesquisa, como por exemplo:
 - estudos de caso comparativo de escolas com alto e baixo índices de repetência;
 - análise das características do professor de 1ª série com turmas de elevado índice de aprovação;
 - elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação que detectem aspectos relevantes do comportamento do aluno de 1º grau, tais como: auto-estima, interesse pela escola, afetividade em relação ao professor, interação entre colegas, capacidade de tomar decisões, iniciativa, etc;
 - análise da interação entre características do aluno carente e métodos de ensino-aprendizagem, a fim de detectar as alternativas mais adequadas à solução dos problemas prioritários da educação brasileira;
 - análise da correlação entre repetência e evasão;
 - estudo da caracterização do menor carente abandonado e/ou infrator

em suas correlações com o fracasso escolar."

Além destas recomendações, poder-se-ia lembrar a necessidade de:

- Organizar turmas pouco numerosas cujo limite fosse determinado com base em pesquisa científica.
- Ampliar o ano letivo e melhor aproveitar o tempo em atividades estritamente pedagógicas.
- Maior integração dos professores de 1ª série e séries seguintes, principalmente com o intuito de conscientizá-los de que o processo de alfabetização não se completa na 1ª série e que devem **assumir** essa continuidade.

Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. 1985. Rio de Janeiro, IBGE, 1985.
- BERKO, B. & THOMPSON. **Manejo da criança com dano cerebral**; um guia para pais e professores. S.l., s. ed., 1970. Mimeo.
- BONAMIGO, E.M.R. & WIEDEMANN, L. **Identificação de eventos reforçadores para adultos de escolaridade tardia**. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1974. Relatório de Pesquisa.
- BONAMIGO, E.M.R. & PENNA FIRME, T. Análise da repetência na 1ª série do 1º grau. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 5(3):223-57, set./dez. 1980.
- BRASIL/MEC. Retrato estatístico da educação, cultura e desporto - 1984. Brasília, 1986.
- BRASLAVSKY, Berta P. **Problemas e métodos do ensino da leitura**. São Paulo, USP, 1971.

- CHESTER, Roberto D. The Psychology of reading. **The Journal of Educational Research**, 67(9): 405-11, May/June 1974.
- COLS, S.A. **Condición del aprendizaje**. Buenos Aires, Marymar, 1979.
- FROSTIG, Mariane. **Selection and adaptation of reading methods**. Califórnia, Academic Therapy, 1973.
- HIRSCH, Katrina de. Tests designed to discover reading difficulties at the six-year-old level. **American Journal Orthopsychiatry**, 27(37), 1957.
- IBGE. **Censo Demográfico** - 1980. Rio de Janeiro, 1981.
- LE BOULCH, Jean. **Educación por el movimiento**. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- MAISTRE, VI. **Deficiência mental y lenguaje**. Barcelona, Ed. Laia, 1977.
- MIEL, Alice. **Criatividade no ensino** São Paulo, IBRASA, 1976.
- POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização**. São Paulo, Vetor, 1968.
- ROTTA, N.T. **Avaliação neurológica evolutiva, eletrencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente**. Porto Alegre, Faculdade Católica de Medicina, 1975. Tese para curso de Docência Livre de Neurologia.
- SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem o Latin American education. **Comparative Education Review**, 19(3): 468-87, Oct. 1975.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.
- UNGARETTI, H.V. **Estudo correlacionai entre o teste gestáltico visomotor de Bender e o rendimento em alfabetização**. Porto Alegre, UFRGS, 1981. Tese (mestrado).
- & BONAMIGO, E.M.R. O teste de Bender como preditor do rendimento em alfabetização. **Prospectiva**, Porto Alegre, 2(14): 52-61, 1985.
- WITTER, G.P. **Ciência, ensino e aprendizagem**. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- WITTER, G.P. et alii. **Privação cultural e desenvolvimento**. São Pauto, Pioneira, 1975.
- ZAMM, M. Reading, disabilities: a theory of cognitive integration. **Journal of Learning Disabilities**, 6(2): 41-7, 1973.

COSTA, Messias, coord. **Determinantes do rendimento escolar** identificação, síntese, análise e interpretação dos resultados das pesquisas realizadas no Brasil. Brasília, INEP, 1985.177p.

Messias Costa realizou este trabalho com o intuito de contribuir para a divulgação das pesquisas desenvolvidas sobre os fatores determinantes do rendimento escolar, conhecer o volume destes trabalhos e os diferentes enfoques utilizados na abordagem do tema, identificar as variáveis que podem ser manipuladas pelos administradores do sistema educacional no sentido de melhorar a eficiência técnica das escolas, oferecer subsídios que possam contribuir para a melhoria da qualidade e igualdade do ensino e, mais precisamente, com o objetivo de identificar, sintetizar, analisar e interpretar as pesquisas realizadas no Brasil, sobretudo a partir de 1970, sobre os fatores que influenciam o rendimento escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, o autor deparou-se com diversas dificuldades e dentre as principais - que incorporam-se aos próprios resultados desta pesquisa - ressalta a inflação, capaz de gastar sozinha grande parte do orçamento, e o modo como parte do corpo docente e dos funcionários das universidades vêem a atividade de pesquisa: ou como um simples levantamento de dados, tipo um serviço extra, ou como um dilettantismo intelectual envolvendo diversos meios e alta disponibilidade de recursos.

Quanto à metodologia adotada, o autor procurou considerar as sugestões de Joly Gouveia: "Além do título das pesquisas, dever-se-iam indicar resumidamente, em relação aos temas arrolados, os seguintes aspectos: as principais constatações, ou seja, o que já se sabe sobre o tema, com base nos dados analisados; apontar questões não esclarecidas ou insuficientemente tratadas e propor novas indagações ou hipóteses a partir do que tiver sido constatado (se cabíveis). Além desses aspectos da natu-

reza substantiva, o trabalho deveria, se possível, assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada, bem como indicar os marcos teóricos que explicita ou implicitamente o inspiram".

*Não obstante tenha seguido as recomendações de Joly Gouveia, o autor adotou como procedimento metodológico básico a **identificação** das pesquisas, que consistiu em consultar catálogos, bibliotecas, levantamentos bibliográficos e enviar instrumentos de dados e informações a pesquisadores e instituições de pesquisa do País; a **síntese**, detendo-se na leitura e avaliação do material examinado, na observação dos procedimentos estatísticos, critérios de amostragem e instrumentos; e a **análise e interpretação** dos resultados considerados, especialmente, os resultados "que pudessem fornecer elementos para a formulação de políticas educacionais e para a tomada de decisão que visassem melhorar a eficiência e equidade nas escolas".*

Após esclarecer a ampliação do campo de abrangência inicial, que visava o tema "determinantes do rendimento escolar", para incluir todas as pesquisas que versassem sobre o rendimento escolar em geral, e de chamar a atenção para o fato de que foram consideradas pesquisas as monografias ou artigos, desde que contivessem a definição do problema, apresentação e análise dos dados e conclusões, o autor passou à descrição genérica dos dados referentes a 204 pesquisas.

Destas pesquisas, 43% traziam, em seus títulos, o vocábulo rendimento, 16% desempenho e 7% aprendizagem; 39% foram produzidas no Estado do Rio de Janeiro, 27% no Rio Grande do Sul e 17% em São Paulo; 22% referem-se a Uma amostra compreendida de 51 a 100 indivíduos, 19% de 101 a 250, 17% de 5 a 50, e o autor realça a constatação de que os estudos com mais de 5.000 sujeitos são, geralmente, realizados por órgãos públicos. Quanto ao nível escolar estudado, 58% referem-se ao primeiro

grau - tal número deve-se possivelmente aos "insistentes apelos dos órgãos e das instituições financiadoras de pesquisa, no sentido de chamar a atenção dos pesquisadores para este grau de ensino" - 25% ao terceiro grau - as pesquisas sobre o vestibular foram colocadas nesta categoria - e 11% referem-se ao segundo grau. No que tange a modalidade de ensino, 92% dos estudos examinam o ensino regular, 7% o supletivo e 0,5% o ensino especial. Quanto a finalidade da produção, quase 70% foram apresentadas como dissertações de mestrado, 13% como produção docente e os órgãos públicos contribuíram com 11%, e no que respeita ao ano de publicação, considerando para dissertações e teses o ano de apresentação, 15% foram publicadas em 1977, 13% em 1978, 12% em 1979, 10% em 1980 e apenas 2,5% de 1960 a 1970.

Constatou-se, portanto, que o maior volume de trabalho surge em 1975 (4%), cresce rapidamente até 1977 (15%) para ir decaindo sistematicamente até 1984, ano que publica apenas dois por cento dos trabalhos pesquisados. Após a apresentação e discussão desses dados, o autor resume e analisa 16 pesquisas "que focalizaram o assunto dentro da ótica de fatores determinantes do rendimento e que haviam tratado os dados através de análise multivariada".

Dentre as conclusões, sobressai que determinados fatores escolares carecem de estudos e, como exemplo, o autor cita: despesas por aluno, dedicação do professor, tamanho da escola e número ideal de alunos por turma. Outras pesquisas que precisam ser realizadas, sobretudo para replicarem estudos anteriores, concernem à falta de unanimidade quanto a relevância de fatores estratégicos - experiência e formação profissional do professor - que podem ser utilizados como alternativas para elevar o rendimento escolar dos alunos. Também, é pequeno o número de pesquisas que focalizam o problema pela ótica dos fatores que influenciam o rendimento escolar utilizando análise multivariada e testes especificamente preparados para este fim. E, por falta de estudos suficientes, não foi possível detectar diferenças entre os estudantes de primeiro e segun-

do graus e ensino superior quanto aos fatores que interferem no rendimento escolar dos alunos.

No entanto, os estudos relevam as diferenças das origens sócio-econômicas dos estudantes como um dos principais fatores determinantes do rendimento escolar. De grandes proporções são, também, as diferenças de rendimento escolar entre os alunos das escolas particulares e públicas, e dos períodos diurno e noturno.

O autor constatou, ainda, que os trabalhos sobre este tema convergem a três grupos: os realizados por psicólogos, onde as variáveis de natureza psicológicas têm maior importância; os que examinam os resultados dos exames vestibulares e suas relações com algumas variáveis sócio-econômicas, escolares e demográficas; e os estudos realizados sob a ótica do modo de função de produção educacional.

Outra convergência significativa refere-se à distribuição dos estudos segundo as regiões onde foram produzidos ou a que dizem respeito. Percebe-se que a região Centro-Sul é a melhor acanhada, existindo poucas informações sobre as demais regiões do País. No entanto, o autor destaca a importância de um trabalho que, na época da realização desta pesquisa, vinha sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará e Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, com a colaboração da Fundação Carlos Chagas, sobre a avaliação da educação rural básica no Nordeste.

Terminando, Messias Costa chama a atenção para a importância dos estudos sobre os fatores que influenciam o rendimento escolar, no que podem contribuir para que sejam diminuídas as grandes diferenças existentes entre os escolares e para as indicações de possíveis estratégias que possam melhorar o aproveitamento acadêmico dos alunos.

Roberto Cossich Furtado

ALVES, Neusa Teresinha Bastos. **O repensar a escola... uma questão que se impõe.** Curitiba, UFPR, 1984. 116p. Tese (mestrado)

A escola está em questionamento. Segundo a autora, ela não vem atingindo os objetivos para os quais foi criada, não está tendo eficiência na tarefa de humanização do homem, enquanto o consenso geral está em um retorno a esta humanização. Os alunos egressos das universidades se ressentem da falta de uma formação humanística, de forma a nortear as atividades e hierarquia de valores.

A autora tem preocupação especial por resgatar a memória educacional do Paraná, explicitando que "a escola não está solta, ela tem raízes".

Alves também faz um apelo para que se volte à simplicidade, que se acabe com o artificialismo na educação, e pede que haja, por parte dos educadores, uma opção política pela educação.

*Para ela, a base de ação pode ser encontrada no **humanismo** proposto pelo professor Ubiratan de Macedo, porque este conceito é mais do que o estudo do homem, pois designa, além de uma teoria sobre o homem, um programa de ação modelado sobre esta base **para interferir nas estruturas sócio-econômicas e na história deste País.***

A autora constata, também, uma falta de interação da escola, em todos os seus níveis, especialmente com os professores, que são apenas trabalhadores sociais, com escassa motivação para os contatos com os pais e até com os próprios alunos, o que significa a carência de uma ação social comunitária que deveria ser mais enriquecedora. Estende-se, ainda mais, ao afirmar que a principal causa dos grandes males na sociedade moderna é a ausência de uma preocupação filosófica. Neste sentido, o retomo das lideranças culturais e da juventude ao estudo da filosofia aliviará sensivelmente o problema. Entende que é indispensável uma reforma escolar: um repensar da escola. Uma reforma que realize a trans-

formação radical no sistema de ensino e que promova uma renovação das elites culturais e políticas de nossa sociedade.

O texto está dividido em cinco partes: uma introdução, com uma definição sobre o sentido social da educação; a manifestação da preocupação pela ausência de posicionamentos filosóficos, e alguns comentários sobre educação e avanço tecnológico.

*A autora permite-se, na parte inicial, estimar, pertinentemente, uma revisão das modificações sofridas na educação como conseqüências do desenvolvimento tecnológico. Sua linha de raciocínio é no sentido de interpretar a **des-humanização** do homem como resultado deste avanço tecnológico. Em seguida, é discutido o problema da escola como instituição social e realizada a sua caracterização. A abordagem definitiva da questão é desenvolvida no capítulo seguinte: a escola como instituição social e alguns questionamentos. Finalmente, vislumbram-se propostas de solução alternativas, no sentido de um repensar a escola. As conclusões gerais do trabalho encontram-se resumidas no capítulo referente a "Considerações Finais".*

É importante frisar que a autora, apesar da profundidade dos seus comentários críticos acerca do funcionamento atual da escola, mantém esta como solução indispensável, necessitando reformas importantes. É interessante lembrar a existência de correntes de pensamento que, apoiadas nesta linha crítica, propõem a eliminação da escola como lugar físico onde se ministra a educação: abordagem dos professores IVAN ILLITCH, EVERETT REIMER e outros que estiveram em moda no final dos anos 60 e início dos anos 70. A escola estava, para eles, obsoleta.

Neste sentido, parece nos induzir, nos três primeiros capítulos, a um beco sem saída, na linha educação extramuros, educação extraescolar, ou educação sem escola. Contrariamente, a reforma escolar, proposta pela

autora, nos abre os horizontes para agir, com modificações profundas, dentro do próprio sistema escolar.

*É importante enfatizar o desvio da autora desta corrente de pensamento, pois a escola está aí e estará por muitos anos ainda, com suas estruturas, com seu corpo docente e discente. **Temos que trabalhar com ela,** com o seu pessoal. Os trabalhadores da educação constituem uma das*

categorias mais importantes da sociedade.

Afinal, no Brasil, em 1980, eram mais de 25 milhões de jovens matriculados em milhares de escolas espalhadas por todo o País, as quais não poderiam ser ignoradas, nem física, nem política, nem socialmente.

Marilda A. Marfan

ENSINO DE 1º GRAU: PONTOS DE ESTRANGULAMENTO

- ALMEIDA, Yvonne de Moura Campos. Influência do nível sócio-econômico na qualidade de relatos orais em crianças. **Didáticos**, São Paulo, 17:49-57, 1981.
- ALVARENGA, Elba Maria R. **Repetition in Brazil**; implications for educational planning. Wales, University of Wales, 1980. 129p. tese (mestrado)
- ALVES, Neusa Teresinha Bastos. O repensar a escola... Uma questão que se impõe. Curitiba, UFPR, 1984. tese (mestrado)
- ALVES, P.G. **Contribuição ao estudo da repetência escolar**. Curitiba, UFPR, 1961. tese (mestrado)
- ANDRADE, Cidéia. A educação das crianças carentes nas classes de adaptação; uma forma de controle social. Rio de Janeiro, FGV, IE-SAE, 1979. tese (mestrado)
- ARAÚJO, Terezinha Lopes. **Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau**. Belo Horizonte, UFMG, 1977. tese (mestrado)
- ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ASSIS, Mucio Camargo de. **Política educacional, democratização do ensino e fracasso escolar** do discurso à realidade. São Paulo, PUC, 1982.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A formação do educador**. São Paulo, 1981.
- AVERBUCK, Lígia Morrone et alii. Leitura: fatores que interferem na compreensão do texto no ensino de 1º grau. **Educação e Seleção**, São Paulo (6):71-88, jul./dez. 1982.
- BAETA, Anna Maria Bianchini et alii. O fracasso escolar; o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Em Aberto**, Brasília, 1(6):1-6, maio 1982.
- BAIA, Carmem et alii. **Fluxo, evasão e repetência no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, SEC/CGC, s.d.
- BAIOCCHI, Josephina Desounet. **A influência dos programas de "educação compensatória" no decréscimo das taxas de retenção na 1ª série do ensino de 1º grau, no Distrito Federal**. Brasília, UnB, 1977. tese (mestrado)
- BALSEMÃO, Antônio et alii. **Dificuldades de aprendizagem na 1ª série**. Uruguaiana, FFCL, 1979. 232p.
- BECKER, Arsênio Canísio. **Desempenho do professor** um estudo da eficácia profissional e de sua relação com as atitudes. Brasília, UnB, 1982. 123p. tese (mestrado)
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Repetência na 1ª série do 1º grau: uma nova perspectiva de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 6(3):35-6, set./dez. 1981.
- & FIRME, Thereza Penna. **Repetência na 1ª série do 1º grau**, uma nova perspectiva de análise. Porto Alegre, UFRGS/INEP, 1980. 84p.
- BRASLAVSKY, Berta P. **Problemas e métodos do ensino da leitura**. São Paulo, USP, 1971.

- CARRAHER, Terezinha Nunes et alii. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (42):79-86, ago. 1982.
- CARVALHO, Marlene Fagundes. Da marginalização ao fracasso escolar: estudo de uma classe de 1ª série de 1º grau. **Psicologia**, São Paulo, 10(1):27-42, mar. 1984.
- CASTEGNARO, Antônio et alii. Causas do baixo rendimento escolar na 1 - série do 1º grau na zona rural. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, 6(3):99-107, 1981.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. **Reprovação escolar na primeira série do primeiro grau**. Salvador, UFBA, 1976. tese (mestrado)
- CORDEIRO, Ana Maria. Vestibulinho: necessidade ou comércio? **Pré-Escola Hoje**, São Paulo, 2(7):11-3, nov. 1982.
- CÓRDULA, Ana Maria Gonçalves da Silva et alii. **Uma apreciação do setor educacional**; problemas e alternativas de solução. João Pessoa, SEC, 1981.
- COSTA, Messias, coord. **Determinantes do rendimento escolar** síntese, análise e interpretação dos resultados das pesquisas realizadas no Brasil. Brasília, INEP, 1985. 177p.
- DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**; a produção do fracasso. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. tese (mestrado)
- DUARTE, Maria Anita de Medeiros. **Causas da evasão e da repetência nas classes de 1ª série do 1º grau de ensino na Paraíba**. João Pessoa, SEC/INEP, 1978. 48p. anexos.
- O ESTADO da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Rio de Janeiro, IUPERJ/INEP, 1982. 3v.
- FERRARI, Alceu R. Nível de qualificação do professor e rendimento escolar na 1ª série primária. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo (26):61-92, 1973.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (29):37-48, jun. 1979.
- FORTUNA, Ceres Marina Ramos. **A repetência na primeira série do primeiro grau**. Porto Alegre, PUC, 1979. 1 v. tese (mestrado)
- FUKUI, Lia Freitas Garcia et alii. **Escolarização e sociedade**; um estudo de excluídos da escola. São Paulo, CERU/INEP, 1980. 324p. anexos.
- GOLDBERG, M.A. Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau: objeto de pesquisa. In:—et alii, Seletividade econômica no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, ANPEd/CNPq, 1981.
- GATTI, Bernardete et alii. **A reprovação na 1ª série do 1º grau**. São Paulo, USP, 1981.
- GONÇALVES, Ana Maria Zilles et alii. **Dificuldades de aprendizagem na 1ª série**. Uruguiana, FFCL, 1979. 232p.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. **A recuperação**: dissimulando o fracasso da política educacional. Belo Horizonte, UFMG, 1981. tese (mestrado)
- GRESSLER, Lori et alii. **Evasão, aproveitamento e atitudes dos alunos em classes conjugadas versus alunos de classes independentes na zona rural e urbana**. Dourados, SMEC/INEP, 1978.
- GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares**; didática do nível pré-silábico. São Paulo, SG, CENP, 1985. 30p. (1º Encontro Estadual de Alfabetizadores).

LOVISOTTO, Sueli de Masi Rosa, coord. Rendimento escolar no ensino pré-escolar e 1ª série do 1º grau. **Escola Municipal**, São Paulo, 15(11):50-1, dez. 1982.

MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. **O administrador escolar e o desempenho da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau**. Belo Horizonte, UFMG, 1980. 132p. tese (doutorado)

MARIZ, Cecília Loreto. **Texto didático e criança carente**. Recife, UFPE, 1982. 176p. tese (doutorado)

MARQUES, Juracy C. O significado da escola para o indivíduo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 6(3):7-12, set./dez. 1981.

MATTOS, Ana Luisa Vieira de. **Caracterização diferencial de repetentes e não-repetentes em relação a algumas variáveis psicológicas**. São Paulo, 1982.162p. tese (mestrado)

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar** paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 191p.

—————Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Em Aberto**, Brasília, 1(6):7-12, maio 1982.

—————Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez /Autores Associados, 1982.

MELLO, Rachel Brotherhood. **Programas compensatórios de desenvolvimento lingüístico para crianças carentes culturais**; suas conseqüências no rendimento escolar. Porto Alegre, UFRGS, 1977. tese (mestrado)

NISKIER, Arnaldo. Justiça na educação. **Em Aberto**, Brasília, 1(6):13-4, maio 1982.

POLETTINI, Eliana Hebbolo. Como atuar diante dos problemas de comunicação aluno x professor. **Escola Municipal**, São Paulo, 15(11):47-

9, dez. 1982.

POLICARPO, Lindomir Santos. **Avaliação de habilidades psico-lingüísticas em crianças de níveis sócio-econômicos diferenciados**. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 222p. tese (mestrado)

POPPOVIC, Ana Maria. O fracasso na alfabetização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 6(3):13-20, set./dez. 1981.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **O sistema educacional de uma prática viabilizada em escolas de 1º grau**. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980. 162p. tese (mestrado)

SA, Maria Iracema de. **A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de 1º grau**. São Paulo, USP, 1979.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Elevação dos índices de rendimento do aluno de 1 - série do 1º grau através de experimento e expansão de metodologias e tecnologias específicas para o processo de alfabetização** São Paulo. 1976.

—————**Antecipação da escolaridade**; modelo pedagógico para 1º nível da 1ª série do ensino de 1º grau. São Paulo, 1980. 268p.

SAULES, Elizabeth Severino Ribeiro de. **A expectativa do professor de 1ª série do 1º grau em relação à conduta normativa e ao desempenho escolar do aluno carente da periferia urbana**. Brasília, UnB, 1980. tese (mestrado)

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Avaliação do projeto de recuperação paralela - PROREPAR. da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no aspecto de comunicação e expressão** Curitiba, UFPR, 1981. 122p. tese (mestrado)

SELETIVIDADE sócio-econômica no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, ANPEd, CNPq, 1981. 115p.

SPELLER, Paulo & BARBOSA, Joaquim. A escola e sua função de funil social. **Universidade**, Cuiabá, 2(1):59-63, jan./abr. 1982.

VICTORIA, César Gomes et alii. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças da primeira série. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (41):38-48, maio 1982.

VILLELA, Gislane Magrini et alii. **A evasão escolar**; aspectos sócio-educacionais. Uruguaiana, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1979. 65p.

WILLADINO, Gildo. **Características sócio-econômicas do aluno da rede oficial**. Brasília, SG, DEPLAN, 1982. 52p. (Estudos de estatística educacional, 8).

—————**A melhoria do perfil educacional brasileiro e os pontos de estrangulamento**. Brasília, MEC, SEPS, 1984. 62p.

Conheça as Publicações do INEP



A **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, editada desde 1944, reúne idéias e experiências de pesquisadores e estudiosos da educação, abrindo espaço à Veiculação de críticas e propostas inovadoras. Traz estudos, debates, notas de pesquisa, dissertações e teses, resenhas críticas e comunicações e informações. Em 1987, estão sendo editados os números 158, 159 e 160, que podem ser adquiridos através de assinaturas ou compra de números avulsos.

O **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros**, promovido pelo Ministério da Educação, é concedido anualmente aos melhores trabalhos sobre a vida e obra de educadores já falecidos, que se destacaram pela contribuição à solução de problemas sócio-educacionais, sendo publicados na **Série Grandes Educadores**. A monografia vencedora de 1985 já está circulando e pode ser adquirido através de números avulsos; a de 1986 encontra-se no prelo.

O **Jornal do Professor de 1º Grau** surgiu para ser um canal de comunicação entre o Ministério da Educação e o professor de 1º grau, numa tentativa de democratização do saber produzido no setor educacional. Apresentando uma temática principal em cada número, está aberto ao debate dos principais problemas que atingem esse grau de ensino. Circulando durante oito meses do ano letivo, com o número 7 já publicado, é distribuído gratuitamente às escolas de 1º grau no País.