

# em aberto

MEC/SEF/COEDI 0544  
Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", Sala 618  
70047-900 - BRASÍLIA/DF

Brasília  
ANO I  
Nº 6  
Mai. 1982

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
(CIRCULAÇÃO INTERNA)

RECEBIL FREIRIA  
SEPS/CEPE

MEC - ED. SEDE 6 ANDAR SALA 605

70047 BRASÍLIA

DF. 1982

*Plano Nacional*

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

**MEC**

## SUMÁRIO

1. ENFOQUE — O Fracasso Escolar; O Estado do Conhecimento sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1.º Grau no Brasil (1971-1981)  
**Anna Maria Bianchini Baeta**  
**Any Dutra Coelho da Rocha**  
**Zaia Brandão**
2. PONTOS DE VISTA — Fatores Intra-Escolares como Mecanismos de Seletividade no Ensino de 1.º Grau.  
**Guiomar Namó de Mello**  
— Justiça na Educação  
**Arnaldo Niskier**
3. RESENHA — Desnutrição e Aprendizagem; experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de crianças em vários estados nutricionais  
**Jovelina Brazil Dantas**  
— The Discarded Children: the Creation of a Class of Misfits Amongst the Poor in Brazilian Schools; a case study of first Grade  
**Vânia Maria Moreira Rasche**  
— Relações entre Origem Social, Condições de Escola e Rendimento Escolar de Crianças no Ensino Público Estadual de 1.º Grau da grande São Paulo.  
**Lia Rosenberg**
4. BIBLIOGRAFIA
5. PAINEL

Presidente da República — João Figueiredo  
Ministro da Educação e Cultura — Rubem Ludwig  
Secretário-Geral do MEC — Sérgio Mário Pasquali  
Diretor-Geral do INEP — Hécio Ulhoa Saraiva

## Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Diretoria de Documentação e Informação  
Coordenadoria de Editoração e Divulgação

Responsável — Sílvia Maria Galliac Saavedra  
Redação — Benedito E. M. de Araújo, Cleusa Maria Alves, Elisabete Ferreira Borges, Janete Chaves, Maria Teresa A. de Oliveira, Sheila Perru, Sílvia Maria G. Saavedra, Therezinha Félix Cardoso  
Revisão — Antonio Bezerra Filho, Milton Coura  
Datilografia — Maria Madalena Argentino, Merby Maria A. de Sousa  
Diagramação — Djaldir Augusto de Assís  
Supervisão Gráfica — Antonio Bezerra Filho  
Bibliografia — Maria Ângela T. Costa e Silva

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e Cultura, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, de circulação no âmbito do Ministério, destinada à veiculação de questões pertinentes às áreas de educação, cultura e desportos, de interesse geral de técnicos e dirigentes dos diversos órgãos.

ROBERTO FREIRIA  
SEPS/CCEPE

MEC - ED. SEDE 6 ANDAR SALA 605

70047 BRASILIA

DF 1830

*psico-motoras*

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

**MEC**

## PESQUISAS PREMIADAS

O Concurso Nacional de Pesquisa em Educação, promovido pelo Governo do Estado do Paraná através da Secretaria de Educação e sob responsabilidade da Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, premiou os seguintes trabalhos:

### Categoria Cientistas da Educação

- “Educação e Desigualdade Social; Rendimento Escolar de Alunos de Diferentes Origens Sociais”, de Lia Rosenberg. (1º lugar);
- “Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: Estudos no Nordeste”, de Álvaro Pacheco Duran (2º lugar);
- “Administração Solidária – ou Solitária – num Mundo não Solidário”, de Juracy Cunegatto Marques (3º lugar);
- “A Instituição Escolar como uma das Formas de Consciência da Sociedade”, de Lilian Anna Wachowicz (Prêmio Paraná).

### Categoria Educadores

- “Rito de Passagem”, de Telma Weiss (1º lugar);
- “Reflexão Metalingüística e Aquisição de Leitura em Crianças de Baixa Renda”, de Vilma Maria de Lima Bezerra (2º lugar);
- “Educação Popular e Teleducação”, de André Pereira da Costa (3º lugar);
- “Método Erasmo Pilotto”, de Mary Therezinha Paz Brito (Prêmio Paraná).

206 - 806 km

242.7500

### Categoria Geral

- “Educação: Compromisso com o Desenvolvimento”, de Márcia Donner Abreu e Ana Cláudia Pontual Machado (1º lugar);
- “Enfoque Mercadológico”, de Antonio Hallage e outros (2º lugar);
- “Pré-Escolar: Uma Urgência”, de Maria Soeli Loss Kasprzak (3º lugar);
- “Educação – Alicerce para um Futuro Melhor”, de Maria Luiza Macedo Maingué e Regina Célia Gradowisk Maingué (Prêmio Paraná).

Os Trabalhos foram selecionados por uma comissão julgadora constituída por Aparecida Joly Gouveia (CAPES), Pedro Demo (SG/MEC), Anchieta Esmeraldo Barreto (UFCE), Divonsir Gusso (SEPLAN), Luiz Gonzaga Caleffe (FUNDEPAR), Glaura Vasques de Miranda (CNPq), Benno Sander (OEA), José Alberto Pedra (UFPR), Ricardo Knesebeck (SEED/PR), Ernesto Knauer (FUNDEPAR), Zélia Milleo Pavão (UFPR), Maria Conceição Ferreira (UFMA), Dayse Maria Fortes de Oliveira (SEED/PR), Ademar Helmann (FUNDEPAR) e Maria Laís Mousinho Guidi (INEP).

Os prêmios foram entregues em solenidade realizada no Palácio Iguazu, presidida pelo Governador Ney Braga, com a presença de representantes de diversas Instituições co-participantes, entre os quais Paulo de Almeida Machado, Diretor do CNPq; Hércio Uihôa Saraiva, Diretor-Geral do INEP; Edson Machado de Sousa, Secretário de Educação do Paraná e Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, Superintendente da FUNDEPAR.

Com a participação de quase todos os Estados, contando 234 inscritos, os resultados alcançados comprovam o interesse dos educadores brasileiros na formulação de proposta que possam contribuir ao aperfeiçoamento constante do sistema educacional.

## PROGRAMAÇÃO DE TREINAMENTO

O CENAFOR — Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional — organizou um Curso de Tecnologia de Programação de Treinamento para ser desenvolvido em cinco capitais, no transcorrer do ano de 1982, com o objetivo de formar profissionais nesta área de atividade.

Tendo sido já realizado em São Paulo durante o período de 26/04 a 07/05, as próximas etapas serão desenvolvidas conforme o seguinte cronograma:

- Rio de Janeiro, de 19 a 30/07;
- Recife, de 16 a 27/08;
- Brasília, de 29/08 a 10/09;
- Belo Horizonte, de 18 a 29/10.

Entre outros enfoques, a programação do referido curso abrange: análise de dados e diagnósticos para definição das ações de treinamento; os papéis envolvidos no planejamento e operacionalização de programas de treinamento; elaboração de programa de treinamento, seguindo referencial teórico proposto — determinação de objetivos específicos, seleção de meios audiovisuais, estruturação de ensino-aprendizagem e elaboração de instrumental de avaliação de programas de treinamento.

Os interessados deverão dirigir-se ao CENAFOR — Assessoria de Relações Públicas. Rua Rodolfo Miranda, 636. 01121 — São Paulo — SP.

## LIVROS

Por ocasião da XVI Semana do Folclore, no período de 19 a 21 de agosto de 1980, foi realizado em Belo Horizonte o II **Simpósio de Comunicações sobre Pesquisas em Folclore**, cujos discursos, ensaios e conferências apresentados foram transformados em síntese e publicados no ano seguinte pela Coordenadoria de Cultura do Estado de Minas Gerais, Comissão Mineira de Folclore e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

O documento, que tem o mesmo título do Simpósio, revela a preocupação das autoridades mineiras em "identificar a pluralidade e diversidade de formas folclóricas" existentes

## APRESENTAÇÃO

O fenômeno evasão-repetência no ensino de 1º grau vem se constituindo num desafio a todas as políticas educacionais, já que há mais de 40 anos as taxas de evadidos e reprovados mantêm-se em torno dos 50% entre a 1ª e 2ª séries.

Diante da gravidade do problema, o INEP promoveu uma pesquisa, desenvolvida pelo IUPERJ, intitulada "O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil — 1971/1981", procurando verificar o que se conhecia sobre a questão, através do estudo da produção acadêmica sobre o tema.

Neste número é apresentado, no ENFOQUE, um artigo baseado nesse trabalho, coordenado por Zaia Brandão, que procura identificar aspectos que sirvam de subsídios aos órgãos de financiamento de pesquisas em educação e à política de prioridade ao Ensino de 1º Grau do MEC.

Em PONTOS DE VISTA, o artigo de Guiomar Namó de Mello — "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau" — levanta a questão procurando situar num quadro mais amplo (perspectiva sócio-econômica) o papel e a importância desses fatores.

Ainda nesta seção, o artigo "Justiça na Educação", de Arnaldo Niskier, indica algumas causas dos baixos índices de produtividade do sistema educacional e chama a atenção para alguns aspectos ligados diretamente ao processo educacional, que poderiam atuar aumentando a produtividade desse Sistema.

Em RESENHA são apresentados três trabalhos: o primeiro trata dos efeitos do enriquecimento da estimulação escolar sobre o rendimento de crianças com diferentes quadros nutricionais; o segundo analisa o fenômeno da socialização das crianças pobres nos valores da classe média, através de suas experiências na 1ª série, e "quem" ou "o que" pode ser considerado responsável pelo fracasso na aprendizagem das crianças pobres; o terceiro aborda as relações entre rendimento escolar, características de origem social do aluno e condições da escola, e analisa o papel da mediação desta instituição na determinação do destino escolar de crianças de níveis sócio-econômicos diversos.

Finalmente, é colocada à disposição dos leitores uma bibliografia sobre o tema em questão.

## EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

Entre os dias 1º e 04 de julho, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, reuniu um grupo de 54 pesquisadores e técnicos procedentes de diferentes pontos do País, na cidade de Ijuí, Rio Grande do Sul.

O relato de 12 experiências e a apresentação de 50 trabalhos de pesquisas concluídas ou em andamento permitiram o intercâmbio entre pesquisadores, a identificação de grandes linhas e problemas da educação no meio rural, o conhecimento e o estímulo ao estudo

sive, contato com professores rurais, mulheres do campo, membros do sindicato de trabalhadores rurais e de cooperativas regionais. As conclusões estão sendo redigidas por uma comissão de participantes e serão publicadas pelo INEP juntamente com as comunicações apresentadas.

## ANPED — BRASÍLIA

A ANPED — Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, em eleição realizada no dia 15/04, elegeu, para um mandato de dois anos, os seguintes membros da Coordenação da Seção Brasília: Rui

## ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA SEÇÃO REGIONAL DE BRASÍLIA

A Associação Brasileira de Antropologia, Seção Regional de Brasília, elegeu seu novo Conselho Diretivo, para o biênio 1982/1984, em Assembléia Geral realizada em 22 de abril próximo passado. O Conselho em consideração ficou assim constituído: Coordenador Geral — Maria Laís Mousinho Guidi, Pesquisadora do INEP; 1º Secretário — Rafael José de Menezes Bastos; 2º Secretário — Priscila Faulhaber Barbosa; 1º Tesoureiro — Maria de Lourdes Bodini Sant'Ana; 2º Tesoureiro — Olga Cristina López Ibañez-Novion.

O Programa de Trabalho do Novo Conselho inclui quatro pontos prioritários: 1 — organização administrativo-financeira; 2 — solidariedade com as misérias sociológicas; 3 — a prática antropológica e o mercado de trabalho; 4 — programação científica. Nesta última prioridade já foram realizadas duas promoções: um PAINEL sobre a "XIII Reunião Brasileira de Antropologia", realizado em São Paulo, de 4 a 7 de abril de 1982 e uma palestra do Prof. Roberto Cardoso de Oliveira sobre "Sociedade Plural e Pluralismo Cultural no Brasil", trabalho apresentado no Symposium "Project for Plural Societies", na reunião da "American Ethnological Society", em Lexington, Kentucky, EE.UU., entre 7 e 11 de abril de 1982.

## ENCONTROS

Precedendo a VII Bienal Internacional do Livro, será realizado em São Paulo, de 16 a 20 de agosto, o III **Seminário Latino-Americano de Literatura Infantil e Juvenil**, que terá como tema geral "Literatura Infanto-Juvenil e Ideologia".

O seminário será patrocinado pela Câmara Brasileira do Livro, para onde deverão ser dirigidos os pedidos de fichas de inscrições, no seguinte endereço:

Av. Ipiranga, 1.267 — 10º andar  
01039 — São Paulo — SP

Com realização prevista para o período de 11 a 15 de julho próximo, será levada a efei-

As comunicações sobre pesquisas em Folclore, cujos discursos, ensaios e conferências apresentados foram transformados em síntese e publicados no ano seguinte pela Coordenadoria de Cultura do Estado de Minas Gerais, Comissão Mineira de Folclore e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

O documento, que tem o mesmo título do Simpósio, revela a preocupação das autoridades mineiras em "identificar a pluralidade e diversidade de fatos folclóricos" existentes naquele Estado. (Belo Horizonte, Secretaria de Estado do Governo, Coordenadoria de Cultura, 1981. 122p.)

x x x

O Centro de Informações em Ciências de Informação - CCI, órgão do CNPq, está lançando o texto didático **Recursos Informativos em Ciência e Tecnologia** de Elza Lima e Silva Maia, primeiro da série CINFA - Ciências da Informação e Áreas Correlatas, que visa divulgar documentos técnicos e científicos a alunos, professores, pesquisadores e técnicos na área.

A obra poderá ser adquirida no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Rua General Argolo, 90 - São Cristóvão. 20921 - Rio de Janeiro - RJ.

x x x

**A Cultura do Povo** - editado pela EDUC - reúne e sintetiza as diversas opiniões emitidas pelos participantes do Simpósio sobre a **Cultura do Povo**, organizado por Edêmio do Valle e José J. Queiroz e realizado em São Paulo sob o patrocínio do Instituto de Estudos Especiais.

São focalizados problemas ligados à cultura das classes pobres, presença nordestina em São Paulo, relação entre cultura nacional e cultura popular, cultura popular e educação popular, influências religiosas, e a cultura popular face ao autoritarismo das elites. (São Paulo, EDUC, 1982. 144p.)

x x x

**A USAID e a educação brasileira** é o título da obra de José Oliveira Arapiraca, lançada este ano, que analisa o papel da ajuda proporcionada pela USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) ao processo educacional brasileiro, enfocando o aspecto econômico desta intervenção, a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.

Questiona a modernização do ensino médio, o ideário das Escolas Polivalentes, o EPEM e o PREMEN, como organismos criados para implementar a transformação desse nível de

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, reuniu um grupo de 54 pesquisadores e técnicos procedentes de diferentes pontos do País, na cidade de Ijuí, Rio Grande do Sul.

O relato de 12 experiências e a apresentação de 50 trabalhos de pesquisas concluídas ou em andamento permitiram o intercâmbio entre pesquisadores, a identificação de grandes linhas e problemas da educação no meio rural, o conhecimento e o estímulo ao estudo de experiências alternativas, proporcionando uma visão interdisciplinar no levantamento de questões de método e conteúdo das diferentes abordagens.

A Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (RS) - FIDENE - deu o necessário apoio local à realização do Encontro, propiciando, inclu-

As conclusões estão sendo redigidas por uma comissão de participantes e serão publicadas pelo INEP juntamente com as comunicações apresentadas.

## ANPED - BRASÍLIA

A ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, em eleição realizada no dia 15/04, elegeu, para um mandato de dois anos, os seguintes membros da Coordenação da Seção Brasília: Paulo Vicente Guimarães (Coordenador), Helene Barros (Coordenadora-Adjunta), Maria da Glória da Veiga Moura (Secretária) e Antônio Emílio Marques (Tesoureiro).

A posse dos eleitos ocorreu no dia 16 na sede da Associação dos Sociólogos do Distrito Federal, quando foi discutido o programa a ser desenvolvido em 1982.

## CURSOS NO EXTERIOR (1982/83)

Órgão promotor: Centro Internacional de Perfeccionamento Profesional y Técnico (OIT)

### DIREÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Período: De 13/09 a 19/11/82

Objetivo: Aperfeiçoar os conhecimentos dos participantes para uma melhor utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros de que dispõem as instituições.

Local: Turin - Itália

### METODOLOGIA FORMAÇÃO

Período: De 30/08 a 1/10/82

Objetivo: Capacitar os participantes para aplicar os principais métodos modernos de formação e aprendizagem, organizar e introduzir programas de formação em seus respectivos setores profissionais, ensinar mediante aplicação de modernas técnicas e meios didáticos, adotar sistemas de avaliação e de validade e aplicá-los na formação e na aprendizagem.

Local: Turin - Itália

### TECNOLOGIA DOS MEIOS AUDIOVISUAIS

Período: De 4/10 a 12/11/82

Objetivo: Capacitar os participantes para explorar a base estrutural da comunicação visual e verbal, traduzir idéia em termos audiovisuais, adotar e realizar mensagens visuais, estabelecer e dirigir um serviço audiovisual dentro de um sistema de formação,

selecionar e utilizar equipamento audiovisual e efetuar sua manutenção diária

Local: Turin - Itália

### PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE BAIXO CUSTO

Período: De 12/07 a 20/08/82

Objetivo: Oferecer aos participantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos de métodos e qualificações exigidas para a divulgação de informações financeiras e tecnológicas que frequentemente caracterizam os projetos de desenvolvimento rural.

Local: Turin - Itália

### DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE ESTUDOS

Períodos: De 19/07 a 20/08 e de 15/11 a 17/12/82

Objetivo: Capacitar os participantes para identificar as necessidades de formação, planejar e adotar programas de formação e elaborar instrumentos de avaliação e validade relacionados com os referidos programas.

Local: Turin - Itália

Informações: Centro Internacional de Perfeccionamento Profesional y Técnico. 201 Via Ventimiglia. 10127 Torino - Itália. Tel. 633733, Telex 221499 - CENTRN-1

Órgão promotor: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - ILCE

### FORMAÇÃO DE PESSOAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL E COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL

Período: 1982-83

Objetivo: Formação de pessoal para as áreas de pro-

para os que hajam cumprido todas as etapas desses programas.

Local: México - DF

Informações: Centro de Capacitación de Recursos Humanos - ILCE. Juan Luis Vives 200 Col.

terá como tema geral "Literatura Infanto-Juvenil e Ideologia".

O seminário será patrocinado pela Câmara Brasileira do Livro, para onde deverão ser dirigidos os pedidos de fichas de inscrições, no seguinte endereço:

Av. Ipiranga, 1.267 - 10º andar  
01039 - São Paulo - SP

Com realização prevista para o período de 11 a 15 de julho próximo, será levada a efeito, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a I Reunião Latino-Americana sobre Universidade e Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O referido evento, patrocinado pela União das Universidades Latino-Americanas (UDUAL), abordará o tema "A UNIVERSIDADE COMO FONTE GERADORA DE INOVAÇÕES", compreendendo três sub-temas:

- Pesquisa universitária e inovação tecnológica;

- Planejamento das atividades de pesquisa a nível nacional e autonomia universitária;

- Universidade e desenvolvimento regional.

Informações: Apartado Postal 70232  
Ciudad Universitaria  
Delegación Coyacán - 04510 - México - DF

O CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos - fará realizar nos dias 15, 16 e 17 de setembro o IX Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, compreendendo sessões de comunicações de pesquisas e exposições de temas específicos. Os participantes que desejarem apresentar comunicações deverão enviar resumo das mesmas até o dia 16 de julho. Serão concedidos dez minutos a cada expositor e outros dez minutos para o debate.

As inscrições poderão ser feitas até a abertura do Encontro, na manhã do dia 15 de setembro. A taxa é de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros) por pessoa, sendo que representantes de instituições pagam Cr\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos cruzeiros).

CERU - Cx. Postal 8105 - 01000 - São Paulo - SP.

O Núcleo de Estudos Lingüísticos e Literários realizará, de 19 a 25 de setembro próximo, em Campina Grande (PB), o VI Congresso Brasileiro de Teoria e Crítica Literária e o II Seminário Internacional de Literatura.

Os principais objetivos são estudar a Teoria e a Crítica Literária, incentivar o desenvolvimento e aprofundamento do seu ensino de-

divulgar documentos técnicos e científicos a alunos, professores, pesquisadores e técnicos na área.

A obra poderá ser adquirida no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia — IBICT. Rua General Argolo, 90 — São Cristóvão. 20921 — Rio de Janeiro — RJ.

x x x

**A Cultura do Povo** — editado pela EDUC — reúne e sintetiza as diversas opiniões emitidas pelos participantes do Simpósio sobre a **Cultura do Povo**, organizado por Edêmio do Valle e José J. Queiroz e realizado em São Paulo sob o patrocínio do Instituto de Estudos Especiais.

São focalizados problemas ligados à cultura das classes pobres, presença nordestina em São Paulo, relação entre cultura nacional e cultura popular, cultura popular e educação popular, influências religiosas, e a cultura popular face ao autoritarismo das elites. (São Paulo, EDUC, 1982. 144p.)

x x x

**A USAID e a educação brasileira** é o título da obra de José Oliveira Arapiraca, lançada este ano, que analisa o papel da ajuda proporcionada pela USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) ao processo educacional brasileiro, enfocando o aspecto econômico desta intervenção, a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.

Questiona a modernização do ensino médio, o ideário das Escolas Polivalentes, o EPEM e o PREMEN, como organismos criados para implementar a transformação desse nível de ensino. Enfoca, ainda, as Conferências Nacionais de Educação realizadas no período de 1965 a 1967. (São Paulo, Autores Associados e Cortez Editora, 1982. 190p.)

x x x

Da série **Teoria e Práticas Sociais**, o primeiro dos 4 volumes que compõem a obra de Maurício Tragtemberg, intitulado **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**, reúne artigos, debates e depoimentos do autor sobre a problemática educacional.

Analisa a estrutura e a organização burocrática da instituição escolar, a questão da natureza política da Universidade e as exigências para sua democratização, o sentido político-social da educação, o significado do movimento estudantil e a política da Pós-Graduação. (São Paulo, Autores Associados e Cortez Editora, 1982. 163p.)

## Órgão promotor: Centro Internacional de Perfeccionamiento Profesional y Técnico (OIT)

### DIREÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Período: De 13/09 a 19/11/82

Objetivo: Aperfeiçoar os conhecimentos dos participantes para uma melhor utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros de que dispõem as instituições.

Local: Turin — Itália

### METODOLOGIA FORMAÇÃO

Período: De 30/08 a 1/10/82

Objetivo: Capacitar os participantes para aplicar os principais métodos modernos de formação e aprendizagem, organizar e introduzir programas de formação em seus respectivos setores profissionais, ensinar mediante aplicação de modernas técnicas e meios didáticos, adotar sistemas de avaliação e de validade e aplicá-los na formação e na aprendizagem.

Local: Turin — Itália

### TECNOLOGIA DOS MEIOS AUDIOVISUAIS

Período: De 4/10 a 12/11/82

Objetivo: Capacitar os participantes para explorar a base estrutural da comunicação visual e verbal, traduzir idéias em termos audiovisuais, adotar e realizar mensagens visuais, estabelecer e dirigir um serviço audiovisual dentro de um sistema de formação,

selecionar e utilizar equipamento audiovisual e efetuar sua manutenção diária

Local: Turin — Itália

### PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE BAIXO CUSTO

Período: De 12/07 a 20/08/82

Objetivo: Oferecer aos participantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos de métodos e qualificações exigidas para a divulgação de informações financeiras e tecnológicas que frequentemente caracterizam os projetos de desenvolvimento rural.

Local: Turin — Itália

### DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE ESTUDOS

Períodos: De 19/07 a 20/08 e de 15/11 a 17/12/82

Objetivo: Capacitar os participantes para identificar as necessidades de formação, planejar e adotar programas de formação e elaborar instrumentos de avaliação e validade relacionados com os referidos programas.

Local: Turin — Itália

Informações: Centro Internacional de Perfeccionamiento Profesional y Técnico. 201 Via Ventimiglia. 10127 Torino — Itália. Tel. 633733, Telex 221499 — CENTRN-1

## Órgão promotor: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa — ILCE

### FORMAÇÃO DE PESSOAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL E COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL

Período: 1982-83

Objetivo: Formação de pessoal para as áreas de produção de material didático audiovisual, produção de meios de comunicação de baixo custo e produção de programas de rádio educativos. Mestrado

para os que hajam cumprido todas as etapas desses programas.

Local: México — DF

Informações: Centro de Capacitación de Recursos Humanos — ILCE. Juan Luís Vives 200 Col. Chapultepec Morales. Apartado Postal 94-328. 11570 México — DF. Tel. 3950600, Telex 01777617 — CRMEME

## CURSOS NO BRASIL

### Órgão promotor: Universidade Federal da Paraíba

#### INICIAÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL

Período: De julho a agosto/82

Inscrições: Até 30/06/82

Objetivo: Capacitar pessoal na área da pesquisa Educacional das diversas instituições de Ensino Superior do Nordeste, oferecendo um maior incentivo a professores e alunos do Centro de Educação da UFPB.

#### NOÇÕES BÁSICAS DE STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES — SPSS

Período: De setembro a novembro/82

Inscrições: Até 30/08/82

Objetivo: Conhecer o programa de estatística aplicada às Ciências Sociais e sua utilização através do computador.

Informações: UFPB. Centro de Educação — Setor de Pesquisas Educacionais. 58000 João Pessoa — PB

gica;

— Planejamento das atividades de pesquisa a nível nacional e autonomia universitária;  
— Universidade e desenvolvimento regional.  
Informações: Apartado Postal 70232  
Ciudad Universitaria  
Delegación Coyocán — 04510 — México — DF

O CERU — Centro de Estudos Rurais e Urbanos — fará realizar nos dias 15, 16 e 17 de setembro o **IX Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos**, compreendendo sessões de comunicações de pesquisas e exposições de temas específicos. Os participantes que desejarem apresentar comunicações deverão enviar resumo das mesmas até o dia 16 de julho. Serão concedidos dez minutos a cada expositor e outros dez minutos para o debate.

As inscrições poderão ser feitas até a abertura do Encontro, na manhã do dia 15 de setembro. A taxa é de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros) por pessoa, sendo que representantes de instituições pagam Cr\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos cruzeiros).

CERU — Cx. Postal 8105 — 01000 — São Paulo — SP.

O Núcleo de Estudos Lingüísticos e Literários realizará, de 19 a 25 de setembro próximo, em Campina Grande (PB), o **VI Congresso Brasileiro de Teoria e Crítica Literária** e o **II Seminário Internacional de Literatura**.

Os principais objetivos são estudar a Teoria e a Crítica Literária, incentivar o desenvolvimento e aprofundamento do seu ensino, defender a introdução da Crítica Literária no currículo das faculdades e aproximar a Crítica da universidade e da comunidade. É um encontro que interessa, principalmente, a professores de literatura, estudantes de letras, jornalistas e escritores.

Tendo como Presidente de Honra o Ministro Rubem Ludwig, o Congresso contará com a presença, entre outros, dos escritores Eduardo Portella, José Guilherme Merquior, Antonio Houaiss e Josué Montello, que farão conferências, e de convidados estrangeiros de renome.

As inscrições já estão abertas e podem ser feitas pessoalmente na sede do NELL, à Av. João da Mata, 458, Campina Grande (PB) ou, pelo Telefone (083) 321-0740. Informações mais detalhadas serão obtidas no mesmo endereço.

## O FRACASSO ESCOLAR; O Estado do Conhecimento sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)

Anna Maria Bianchini Baeta  
Any Dutra Coelho da Rocha  
Zaia Brandão

A escola fundamental pública brasileira, aquela que atende a contingentes cada vez maiores de alunos oriundos das camadas populares, vem sendo, ultimamente, alvo de acirradas críticas por parte de variados setores da sociedade, sendo apontada como ineficaz e de baixa qualidade. A estas críticas vêm se juntar os dados sobre evasão e repetência no Brasil que mostram (dentre outros dados de fluxo) uma percentagem de mais ou menos 50% de perdas da 1ª para a 2ª série do primeiro grau, impressionante cifra que se mantém estável há mais de 40 anos, em desafio a todas as políticas educacionais. O problema da evasão e repetência no 1º grau apresenta-se com tal gravidade que transformou-se em questão central dentro da educação brasileira, merecendo redobrada atenção, no sentido de identificar as causas do fracasso das crianças pobres, isto é, da clientela majoritária da escola pública.

Daí o interesse do INEP em encomendar um levantamento do que se conhece sobre o tema, a fim de obter subsídios para a Política de Prioridade ao Ensino do 1º grau. Este interesse se concretizou através da pesquisa que resultou de um contrato INEP/IUPERJ sobre "O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)".

Para realizar este levantamento entramos em contato com os centros produtores de pesquisa do país (Universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais e outras instituições de pesquisa), visitando pes-

soalmente aqueles em que a produção acadêmica é mais intensa. Ao mesmo tempo, consultamos o Banco de Teses.

Levantamos 1706 títulos, dos quais selecionamos 80 pesquisas que se relacionavam direta ou indiretamente com o tema. Após uma primeira leitura, selecionamos uma amostra intencional (27 pesquisas) que retratasse o conhecimento sobre a questão. Ao definir esta amostra intencional, procuramos identificar pesquisas que, sem desprezar os determinantes estruturais, e portanto levando em conta a contextualização da educação escolar, estivessem preocupadas com o estudo do que é específico à escola.

Paralelamente, realizamos uma revisão da literatura internacional sobre o tema, representada por doze trabalhos de revisão de pesquisas (são mais de 700 pesquisas revisadas) produzidos por duas instituições: O Banco Mundial e o Centro Internacional de Desenvolvimento e Pesquisa (IDRC) do Canadá.

Existe uma evidente convergência entre os achados das revisões de pesquisas internacionais e os do Brasil. Mais do que isso, constatamos uma linha de evolução análoga.

O estudo da questão da evasão e repetência não pode desconhecer a forma como a escola trabalha com a clientela dominante em nossas escolas públicas.

1

---

No entanto, entre nós, o fato da pesquisa educacional ter privilegiado por tanto tempo um enfoque exclusivamente psico-pedagógico no estudo do aluno, professor e ensino, não permitiu que se progredisse muito no sentido de uma visão mais contextualizada das questões da escola, de forma a possibilitar o conhecimento da totalidade do processo que se desenvolvia em nosso sistema escolar.

Esta parcialidade da análise psico-pedagógica comprometeu a percepção das condições estruturais da sociedade que se fazem presentes e atuantes dentro da escola, e cujo desconhecimento vem inviabilizando uma prática pedagógica conseqüente e tornando inúteis as boas intenções dos educadores.

À ótica psico-pedagógica sucedeu uma outra, não menos parcial, que começou a ganhar corpo dentro da pesquisa educacional, a partir da metade da década de 70. É a perspectiva inspirada na "A Reprodução" de Bourdieu e Passeron.

2

Não há como negar a sua importância no sentido da elucidação do papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades sociais. Seu problema começa quando fixa-se unilateralmente neste aspecto, descharacterizando (e desacreditando) totalmente outras forças e funções presentes — ainda que potencialmente — no sistema escolar.

Do fatalismo biológico, muito presente na maioria das pesquisas geradas dentro do 1º enfoque, ao fatalismo social, característico da produção do 2º enfoque, um significativo progresso foi alcançado. O contraste entre as duas tendências permitiu o surgimento de um novo prisma de análise, que somente desponta no horizonte da pesquisa educacional e, ainda assim, com alcance muito restrito: falamos de uma perspectiva de análise que incorpora o contexto sócio-econômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar do indivíduo nem do social, repensando a categoria "totalidade" na análise da prática escolar.

Difícilmente encontramos uma pesquisa que exemplificasse globalmente esta perspectiva, mas procuramos privilegiar em nossa amostra um (pequeno) grupo de pesquisas que no seu conjunto representasse esta "tendência".

---

Se nos meios acadêmicos esta "tendência" é uma inovação, entre os envolvidos na prática pedagógica do 1º grau ela é praticamente desconhecida. Não é também do domínio destes últimos o produto das análises desenvolvidas sob a égide da "A Reprodução". Já é possível perceber uma crescente inquietação por parte dos professores e administradores do sistema escolar público face a colocações sobre a ineficácia da prática pedagógica dentro das escolas. Entretanto, ainda são muito frequentes os "alibis" desnutrição, pobreza e "incapacidade da clientela", quando não o apelo, a uma prática profissional "afetiva" do gênero "quando não se sabe o que fazer, ama-se", que serve de escudo à incompetência de lidar com a clientela que desafia a precária formação dos antigos (e atuais) cursos normais.

O produto da terceira tendência aqui apresentado é, como dissemos anteriormente, pequeno e muito pouco assimilado até nos meios acadêmicos. Tal fato foi demonstrado pelo levantamento que fizemos. Mesmo em algumas das universidades cuja produção quantitativa de pesquisa foi elevada, não encontramos exemplos deste tipo de análise.

Assim, a pesquisa pretende ter sintetizado, com base no conhecimento global da produção sobre o tema, o (pouco) que efetivamente contribuiu para o avanço do conhecimento sobre a questão da evasão e repetência.

#### SÍNTESE DOS ACHADOS

As pesquisas que se utilizam da abordagem quantitativa, normalmente tentam controlar e verificar o impacto das variáveis sócio-econômicas sobre o rendimento escolar. Embora seja unânime a posição — e não só dos que se utilizam da metodologia quantitativa — de que a influência da 1ª socialização (a familiar) e dos hábitos culturais são determinantes nos efeitos da socialização secundária (a transmitida pela escola), vários outros estudos põem por terra as suposições de que deficiências biológicas, físicas ou "carências" de várias ordens (cultural, nutricional ...) isoladamente possam, por si só, responder pelo fenômeno da evasão e repetência.

Os fatores escolares — quer na perspectiva da prática pedagógica, quer na institucional — são apontados como tendo um papel considerável na "produção do fracasso". Aliás, a produção do fracasso a partir da escola parece ser uma das preocupações dominantes da abordagem das pes-

---



---

quisas que analisam a educação de um prisma contextual. Esta preocupação aparece desde o fatalismo dos que analisam a escola inspirados n' "A Reprodução" até uma perspectiva que tem como objetivo o conhecimento da especificidade do escolar. Estes últimos, sem descuidar dos aspectos sócio-estruturais, vêm procurando identificar as formas como a escola, ela mesma, interfere na geração do fracasso escolar das camadas mais pobres.

Uma das formas (escolares) identificadas neste sentido são as "classes especiais", que tomam as mais variadas denominações e que, com o objetivo declarado de um atendimento especial aos que têm problemas de aprendizagem (quer por imaturidade, quer por "deficiências" outras), acabam por estigmatizar seus alunos e normalmente "aligeirar" os conteúdos, fornecendo uma escola mais fraca aos alunos mais pobres.

A distância entre o universo cultural da escola e a cultura da procedência da maioria dos alunos do sistema público de ensino é um ponto recorrentemente presente nas pesquisas analisadas. Esta distância é identificada nos valores, no material escolar, nos padrões de comportamento e leva a um desencontro de expectativas a respeito do aluno. A escola não questiona a sua prática e atribui o insucesso, sobretudo, a características da criança e da família.

A repercussão da expectativa do professor no rendimento do aluno é outro aspecto que aparece frequentemente, tanto nas revisões internacionais como nos achados do Brasil. A chamada "profecia auto-realizável" — que leva o professor a prever com antecedência o fracasso que acaba se confirmando — não resulta na verdade dos "dons de profeta" do professor, mas expressa a inadequação da escola à sua clientela.

A qualificação do professor está intimamente ligada à questão da distância entre a escola e os alunos. Nos estudos quantitativos não vem sendo encontrada a relação esperada entre maior qualificação do professor e melhor rendimento do aluno. Há sólidas explicações metodológicas para os vários estudos que falharam em captar efeitos da formação dos professores. Estas explicações dizem respeito ao estabelecimento da correlação de variáveis como, nível da escolaridade do professor, anos de experiência do professor, cursos de especialização/aperfeiçoamento, com rendimento dos alunos. Estas correlações são normalmente estabelecidas a partir de comparações do rendimento

entre escolas. As variáveis da escola e do professor têm sido agregadas ao nível da escola, enquanto as variáveis do aluno têm sido usadas a nível individual. Dessa maneira presume-se que os fatores da escola e dos professores teriam efeitos semelhantes em todos os estudantes.

O que pode estar ocorrendo é que o que é oferecido em termos de curso e o que existe em termos de condições concretas de desempenho profissional para o professor, ao invés de atuar no sentido da superação dos desafios da evasão e repetência esteja, na melhor das hipóteses, conservando as práticas que as geram. É provável que a correlação positiva, esperada nos estudos quantitativos, pressuponha uma ação educativa não questionada dos cursos e treinamentos de professores. A análise da prática, numa postura mais qualitativa, vem em geral informada por uma visão mais crítica que procura identificar atitudes e desempenho dos professores que poderiam, independentemente de sua titulação e experiência, exercer uma ação pedagógica discriminatória em relação aos alunos das camadas populares.

Ainda referentes ao professor há dois aspectos que têm sua origem em práticas institucionais que repercutem intensamente no baixo rendimento dos alunos. O primeiro diz respeito ao fato dos **professores menos experientes e menos habilitados serem designados para as turmas mais difíceis**, como as turmas de alfabetização. O segundo refere-se à **rotatividade** do professor durante o ano letivo, que apresenta correlação significativa com o baixo desempenho dos alunos.

A **diminuição da jornada escolar** pela multiplicação dos turnos, recurso muito utilizado para a ampliação de vagas no sistema escolar, é outro aspecto que incide diretamente nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Tanto as revisões internacionais, como os achados do Brasil, assinalam que o maior tempo escolar está intimamente associado ao melhor rendimento. A importância deste dado é reforçada pelas conclusões a que chegam as pesquisas de que, para as camadas populares, a escola é o local exclusivo para adquirir os conhecimentos e habilidades que tradicionalmente vêm sendo monopólio das classes favorecidas.

Além da redução do tempo escolar algumas pesquisas apontam que nesse período, em si já limitado, os professores realizam tarefas burocráticas que prejudicam ainda mais a interação professor-aluno.

A crescente divisão do trabalho pedagógico com a presença dos mais diferentes tipos de técnicos (supervisores, orientadores pedagógicos e educacionais, psicólogos...) tem repercutido na atuação do professor. O papel dos técnicos tal como atuam e são vistos pelos docentes diminui a sua responsabilidade e autonomia no ensino, levando ao descompromisso com a eficácia de sua prática. Apesar das próprias professoras discutirem a validade dos serviços especializados, submetem-se às suas decisões. Neste sentido essas instâncias (SOP, SOE e outros) cumprem uma função de controle social dentro da escola.

Entretanto, apesar do quadro pessimista configurado pelo conjunto de pesquisa estudado, muitos resultados indicam que intervenções adequadas podem modificar este quadro em relação à criança pobre.

Estes são alguns dos achados relevantes da pesquisa que realizamos. Muitos outros problemas foram levantados. No entanto, nos limites de um artigo, não teríamos condições de destacar senão os aspectos mais abrangentes e recorrentes.

4

#### Questões que precisam ser pesquisadas

Nosso contato com vários pesquisadores e grupos de pesquisa, nas capitais visitadas, permitiu-nos identificar algumas questões, no que se refere a evasão e repetência, que precisam ser pesquisadas<sup>1</sup>, questões essas referendadas e ampliadas com a análise que desenvolvemos sobre as pesquisas selecionadas. Procuramos listar somente aquelas que reclamam, com base nos resultados deste estudo, maior atenção; não têm, pois, caráter exclusivo.

1. o efeito do pré-escolar (público) sobre o rendimento das crianças provenientes das camadas populares;

<sup>1</sup> A identificação destas questões pode obedecer a duas necessidades: a de se começar a pesquisar em determinada direção, ou a de se pesquisar muito mais numa direção onde já há pesquisas.

2. o efeito de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas sobre o rendimento de crianças subnutridas;
3. características das crianças de classes populares<sup>2</sup> apreendidas através de estudos etnográficos/antropológicos;
4. estudos sócio-linguísticos com o objetivo de conhecer a interferência das variações linguísticas no processo de alfabetização;
5. a reavaliação das práticas de alfabetização;
6. avaliação dos resultados obtidos com cartilhas (regionais) que visem a adaptação do material didático à realidade social e cultural das crianças das camadas populares;
7. a qualificação dos professores, não em termos de níveis (e tipos) de escolaridade e cursos de aperfeiçoamento, mas com base no perfil do "professor que funciona" para as crianças das camadas populares;
8. avaliar os resultados da divisão do trabalho pedagógico que vem ocorrendo de forma crescente dentro da instituição escolar (superisores, orientadores educacionais, psicólogos, logopedistas, etc.);
9. estudo do que dá certo em termos de prática pedagógica (dentro e fora do sistema regular de ensino);
10. desenvolvimento de outros estudos sobre o estado do conhecimento na área da educação.

#### Subsídios à política de prioridade ao ensino de 1.º grau

Já há um bom conjunto de pesquisas sobre "a produção do fracasso",

<sup>2</sup> Fugindo às caracterizações tradicionais de renda familiar, escolaridade dos pais, ocupações etc., a necessidade é de uma caracterização com base em estudos preferencialmente qualitativos.

---

no entanto, como a listagem dos temas que precisam ser estudados (item anterior) parece indicar, há muito ainda a conhecer para que se possa alcançar condições de intervenção no sistema escolar com o objetivo de atingir a competência de ensinar às crianças, que dependem exclusivamente da escola para adquirir os conhecimentos e habilidades valorizados em nossa sociedade.

Não sabemos o que faz com que uma escola seja boa, a não ser em termos muito genéricos. Falta o estudo e recuperação dos fatores intra-escolares<sup>3</sup> que estão intervindo na seletividade do ensino de 1.º grau. Falta também o conhecimento da(s) criança(s) enquanto procedência social e não como um agregado de variáveis que pouco (ou nada) contribui para o planejamento da prática pedagógica. Falta o conhecimento das qualificações que efetivamente contribuem para formar o professor adequado para estas crianças. Falta, é claro, muitas outras coisas, como as que estão listadas no item anterior e as que só identificaremos com o progresso do conhecimento na área do ensino de 1.º grau.

É pois com extrema cautela que devem ser encaradas as sugestões que se seguem. Elas não pretendem senão alertar para algumas questões que devem ser avaliadas ou reavaliadas em termos de prioridades para o ensino de 1.º grau.

A primeira delas é o questionamento da proposta de ampliação do pré-escolar para atender às crianças das camadas populares. Aqui está uma "prioridade" que deve ser estudada com muito cuidado. Dois são os riscos de uma ampliação precoce<sup>4</sup>: a disseminação de uma escola de 2.ª categoria para a clientela "carente" e a antecipação da discriminação social dentro da escola.

---

<sup>3</sup> Cabe a Guiomar Namó de Mello e aos pesquisadores da FCC a retomada do estudo desses fatores, dentro de uma ótica contextual, sem no entanto desprezar a especificidade dos mesmos.

<sup>4</sup> No sentido de não se ter muito claras as características e possibilidades de um atendimento adequado a essas crianças.

Ainda hoje não conseguimos garantir escola para todas as crianças que atingem os 7 anos. Apesar das pesquisas e o próprio senso comum<sup>5</sup> apontarem para a importância do pré-escolar como uma etapa preparatória para a alfabetização, os recursos disponíveis — não só em termos financeiros, mas também em termos de experiência bem sucedidas de pré-escolar para essas crianças — não são suficientes para garantir que estamos aptos para expandir um ensino pré-escolar, que seja uma experiência positiva para as crianças de camadas populares. Aí aparece, então, o risco da antecipação da discriminação que, como já vimos, está firmemente implantada na escola de 1.º grau e não seria nada bom que começasse a se fazer sentir na fase pré-escolar.

Não possuímos condições de implantar, senão a título experimental — e aí sim, está um recurso para avaliar tipos e programas — o pré-escolar público. Desta forma, o que o estudo que desenvolvemos permite apontar em termos de prioridade ao ensino de 1.º grau é que a atenção deveria estar sobre as 1.ªs e 2.ªs séries, uma vez que estas constituem os pontos críticos do nosso sistema de ensino. Caberia, portanto, reestudar a questão da 1.ªs e 2.ªs séries conjuntamente, uma vez que os resultados das pesquisas que examinamos apontam para a impossibilidade de alfabetização em 180 dias, ou seja, em um ano escolar<sup>6</sup>.

Nesse sentido, as práticas de alfabetização deveriam ser cuidadosamente estudadas e discutidas. Os critérios de avaliação, sobretudo nestas duas primeiras séries, reestudados. Da qualificação do professor deveriam constar as habilidades e conteúdos que deverão ensinar, pois as pesquisas e o senso comum apontam no sentido das deficiências básicas dos professores. Estes, "não podem ensinar o que não sabem".

---

<sup>5</sup> A simples constatação da generalização do pré-escolar entre as crianças que progredem sem maiores problemas na escola de 1.º grau (as das camadas médias, por exemplo) é suficiente para o "leigo" perceber a sua importância.

<sup>6</sup> Esta idéia afasta-se inteiramente da experiência de "bloco único", como foi implantada no Estado do Rio de Janeiro, e que, por estar dentro do espírito da promoção automática, longe de resolver o problema, agrava-o. Sem um tratamento adequado em termos de currículo, metodologia, treinamento de professores etc., corre-se o risco de criar, como o capítulo 5 alerta, situações discriminativas que só causam danos às crianças.

---

Em termos de subsídios para a qualificação do professor, não podemos ir além desta sugestão, uma vez que ficou bem delineada no estudo desenvolvido a impossibilidade de se conhecer melhor os elementos necessários a uma boa qualificação do professor, pela impropriedade dos recursos metodológicos usualmente adotados no estudo da questão.

As cartilhas e "materiais instrucionais" precisam sofrer um processo de adaptação às características sócio-culturais dos principais usuários (alunos), processo esse que deveria ser cuidadosamente avaliado, discutido e experimentado antes de seu uso mais extensivo.

No que se refere à questão de subnutrição e aprendizagem, os achados apontam claramente para o fato de que a complementação nutricional, por si só, não resolverá problemas de aprendizagem. Neste sentido, ficou clara a importância da estimulação cognitiva<sup>7</sup> adequada para as crianças subnutridas.

6

Dever-se-ia mudar os critérios de alocação de professores para as 1.<sup>as</sup> séries, critérios estes muito freqüentes em todo o Brasil, e que recorrentemente foram apontados pelas pesquisas avaliadas como inadequados a um bom desenvolvimento do processo de alfabetização. Sabe-se neste sentido que a 1.<sup>a</sup> série é a que apresenta maiores problemas dentro do sistema, que o processo de alfabetização é um processo extremamente complexo e que, por tudo isso, exige maior especialização e competência por parte do professor.

Outra questão intimamente ligada a esta é a da rotatividade, especialmente dos professores responsáveis pela 1.<sup>a</sup> série, que na maioria dos casos, logo que podem reivindicam sair da regência destas turmas. Aí está um ponto que deveria ser estudado para a utilização de políticas que atrásem para estas séries os professores mais competentes.

Outra questão refere-se à jornada escolar e aos deveres de casa. Estes são dois pontos que tanto as pesquisas selecionadas, como os estudos inter-

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que esta estimulação não deverá seguir os princípios da "educação compensatória" cujos programas e resultados, já fartamente analisados e criticados, demonstraram não atingir os objetivos esperados.

nacionais apontam como significativamente correlacionados com o bom desempenho. Seria mais prudente investir no aumento da jornada escolar, cujos resultados são indiscutivelmente positivos, do que em extensão do pré-escolar, correndo os riscos apontados anteriormente. Desta forma, com a jornada estendida, os alunos teriam a condição de fazer os deveres de fixação da aprendizagem (deveres de casa) sob a orientação dos professores, que poderiam então dar a atenção mais direta indispensável à superação de dificuldades de aprendizagem, por diferentes grupos de alunos. É óbvio que estas questões deverão sofrer estudos, experiências e avaliações para confronto de diferentes formas de operacionalização dos objetivos que permitirão identificar as soluções mais adequadas.

Cumprindo por último destacar uma questão central no que se refere a qualquer processo de intervenção no sistema de ensino. Qualquer medida a ser adotada deverá passar pela mediação do professor. Não são poucos os exemplos (Projeto Alfa, Laboratórios de Currículos, etc.) de fracasso em inovações, por falta de apoio e compreensão dos professores em relação as mudanças propostas. A marginalização em que ficam os professores, nos processos de discussão, pesquisas e elaboração de projetos, não pode ter como contrapartida senão a resistência destes mesmos professores às tentativas de mudanças.

É comum colocar-se sobre os ombros destes profissionais, assim como nos dos alunos (qualificados de incapazes, mal dotados etc. ...), toda a carga das críticas, hoje tão comuns e difundidas, sobre a escola. Esquecem-se porém tais críticos, das condições precárias de trabalho a que ambos (professores e alunos) estão submetidos. A interferência constante dos "técnicos" que compõem os serviços de "assistência psicopedagógica", longe de colaborar na solução dos problemas internos da instituição escolar, parece estar contribuindo para o esfacelamento da autoridade do professor e do conhecimento do aluno. Soma-se a isto o profundo abandono e desprestígio a que a classe de professores está submetida. Sem uma firme vontade política de atuar no sentido da valorização social desta profissão, dificilmente qualquer política de intervenção no ensino de 1.<sup>o</sup> grau poderá contar com a mediação positiva dos professores.

## FATORES INTRA-ESCOLARES COMO MECANISMOS DE SELETIVIDADE NO ENSINO DE 1.º GRAU\*

Guiomar Namó de Mello

Fundação Carlos Chagas

Os aspectos pedagógicos do funcionamento da escola — currículos, programas, interações professor-aluno, normas de avaliação — têm sido freqüentemente apontados como responsáveis pelo caráter seletivo da educação formal brasileira. Somos levados a pensar que esses aspectos — designados aqui como fatores intra-escolares — de fato discriminam a criança pobre, quando constatamos a forte associação existente entre o fracasso escolar e a origem social desfavorecida da clientela. Isso sugere que a democratização da escola deverá incluir uma nova orientação nos seus procedimentos.

Entretanto qual a direção que essa nova orientação deverá assumir, quais as prioridades e que estratégias devem ser adotadas é uma questão que está longe de obter consenso. Isto se deve, a nosso ver, ao fato de que a questão da democratização do ensino traz, subjacente, o conflito entre igualdade de condições de modo que é difícil discutir qualquer de seus aspectos — entre eles o dos fatores intra-escolares — sem explicitar uma postura diante desse conflito.

\* Comunicação apresentada no Simpósio: "Seletividade do ensino de 1.º e 2.º graus", 30ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 9 a 15 de julho de 1978. N. da R. — Transcrito da revista *Educação e Sociedade*, Ano 1, n. 2, jan. 1979.

Por isso julgamos conveniente deixar claro desde o início, que o presente trabalho parte da premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais.

Essa posição entretanto não implica necessariamente em negar à educação qualquer autonomia face às condições infra-estruturais da sociedade que em última instância são os seus determinantes. Apesar de não ser possível determinar em abstrato o grau dessa relativa autonomia, a realidade nos permite detectar contradições entre o modo como os grupos dominantes procuram utilizar a educação formal e as funções que ela acaba efetivamente desempenhando em situações concretas, entre os alvos educacionais proclamados, os desejados e os de fato atingidos. Acreditamos que é no espaço criado pro essas contradições que faz sentido a discussão do tema específico deste trabalho, bem como faz sentido questionar até que ponto a educação não passa de um simples reflexo das relações de produção e a escola unicamente a reprodutora por excelência dessas relações.

Nosso objetivo será, mais do que apresentar respostas definitivas, procurar apontar algumas dessas contradições e iniciar um debate a respeito dos fatores intra-escolares dentro desse quadro, seu papel e importância.

---

A postura que assumimos exige que se inicie relativizando a importância desses fatores. Se o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema da democratização do ensino é antes de tudo político, não pedagógico. Sua solução definitiva está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcende os limites de ação da escola.

Este ponto de partida até certo ponto redundante se justifica dada a frequência com que muitas vezes os educadores se têm deixado levar por um certo "pedagogismo" quando se propõem refletir sobre os problemas da seletividade social e econômica do ensino e suas possíveis soluções.

Uma versão bastante comum do pedagogismo nos leva a imaginar que tanto mais democrático será o ensino quanto mais os elementos envolvidos numa determinada escola ou experiência pedagógica renovadora puderem participar diretamente das decisões acerca dos meios e dos fins do processo educativo. Nesta concepção a democratização da escola dependeria preponderantemente de uma atitude mais democrática da parte dos educadores que permitisse aos educandos e suas famílias maior poder de decisão sobre os objetivos, currículos, métodos, a fim de que estes fossem mais adequados às suas necessidades e aspirações. Seria então possível supor que uma escola cuja clientela se constituísse de uma elite econômica e cultural estaria oferecendo um ensino democrático desde que seu funcionamento interno fosse democrático, o que poderia não ser muito difícil em se tratando de um grupo mais homogêneo socialmente.

Acontece muitas vezes fazer o pedagogismo se acompanhar de uma preocupação social mais ampla, mas quase sempre identificada com a crença de que a educação pode, por si só, promover mudanças ao nível estrutural da sociedade. Voltando à escola de elite citada no nosso exemplo, o pressuposto seria o de que as pessoas democráticas — supostamente formadas naquela escola — agiriam, independentemente de sua posição de classe, no sentido de criar uma sociedade mais justa.

Mas, por outro lado, a supervalorização do pedagógico pode também levar à posição contrária, que nega qualquer autonomia da educação escolar em relação à posição de classe do educando. É o caso de algumas

tendências mais recentes da sociologia da educação que emprestam à ação pedagógica — exercida sob o inexorável controle da classe dominante — um poder quase absoluto, de cuja violência não existiria escapatória (Bourdieu, P. e Passeron, J. C., 1975). Ignora-se então que ao apreender aquilo que pretendem lhe inculcar, o dominado talvez possa — em virtude mesmo de sua origem de classe — reelaborar criticamente um conteúdo novo.

Tanto em um como em outro caso retira-se à educação sua dimensão propriamente política. Dimensão esta que talvez seja a única capaz de dar à discussão dos fatores intra-escolares um significado mais amplo. É isto porque nos permitiria analisá-los não como entidades de valor absoluto, mas enquanto a contrapartida pedagógica das soluções aventadas para, entre outros, o problema da democratização da escola.

Outro princípio refere-se à expansão quantitativa do ensino oficial e gratuito de modo a abarcar setores cada vez mais expressivos de alunos das camadas populares, como condição primeira e indispensável da democratização do ensino. Admitir esse princípio implica em acreditar como é o nosso caso, que, dadas determinadas condições, a quantidade pode gerar a qualidade.

Alguns princípios deveriam a nosso ver balizar essa análise. Um deles seria o que entende o ensino democrático como aquele que vai de encontro às aspirações da maioria. De onde se pode deduzir que se a participação é importante, ela deve estender-se a todos, e não apenas aos grupos empenhados em experiências pedagógicas que se destinam a uma minoria de alunos e que se colocam como as posições mais avançadas da fronteira educacional. É difícil imaginar mecanismos que tornem essa participação ampla factível, a não ser dentro das regras das sociedades democráticas, isto é, assegurando a todos o direito de participar da escolha dos que decidirão, entre outras coisas, os rumos da política educacional.

O pressuposto que entra em jogo é o de que a expansão na oferta de vagas de ensino gratuito — exigência mesma do princípio liberal da igualdade de oportunidades — acaba por colocá-lo em questão. E essa contradição ocorre na medida em que um aumento significativo de

---

---

alunos sem o chamado “capital cultural”, na clientela escolar, poderá acarretar, como já vem acontecendo em nosso país, mudanças na realidade da escola que exigirão uma nova reflexão sobre seus objetivos e formas de funcionamento. Se acreditarmos que a consciência das pessoas muda a partir de um substrato concreto, a concepção da “qualidade” do ensino, do que é o “bom ensino”, provavelmente se construirá a partir dessa nova realidade. Certamente isso implicará em pagar um preço à qualidade, pelo menos à qualidade nos termos em que ela vem sendo entendida desde quando a escola, mesmo a elementar, era privilégio das camadas médias e altas. Como é certo que as elites econômicas e culturais continuarão a encontrar alguma alternativa para a formação de seus filhos como está atualmente ocorrendo no ensino particular de 1.º e 2.º graus. Mas, de um ponto de vista mais geral, quanto mais as classes menos favorecidas puderem colocar seus filhos na escola, mais as carências econômicas e culturais dessas crianças — e os conflitos a elas subjacentes — serão trazidos para dentro do sistema de ensino. O desafio que essa realidade “rebelde” vai propor dirige-se em pelo menos dois sentidos e em ambos as conseqüências são interessantes. Por um lado, evidenciando que a solução da eficiência da escola requer muito mais que oportunidades iguais para todos, por outro indicando que até certo ponto e dentro de certos limites, o problema pode ser enfrentado pela escola desde que essa eficiência seja entendida em novos termos.

Dadas essas premissas, faz sentido afirmarmos que se a quantidade pode gerar a qualidade, essa passagem não acontece automaticamente, por força de um fatalismo histórico. É preciso a intervenção da vontade e intenções humanas, exercida naquele contraditório espaço de relativa autonomia da educação escolar, se quisermos que essa nova qualidade seja tal que de fato favoreça a criança pobre para que ela consiga vencer algumas das dificuldades que encontra na escola por força de sua origem social. A discussão dos fatores intra-escolares ganha desse modo uma grande relevância.

Já é fato amplamente reconhecido entre nós que são essas crianças as que mais repetem e abandonam a escola. Pode-se argumentar que isso faz parte da própria “lógica” do sistema de classes. Mas a menos que se considere essa lógica intalível e consequentemente imbatível, cremos ser possível raciocinar de outro modo. As crianças de origem privilegiada sempre precisaram da escola mais para legitimar vantagens sociais de

antemão garantidas por sua condição social do que para adquirir conhecimentos e habilidades que, se a escola não existisse, poderiam ser buscados em outras instâncias. As crianças das camadas desfavorecidas entretanto, talvez tenham na escola senão a única, uma das mais valiosas oportunidades para conseguir esses conhecimentos e habilidades, adquirindo uma compreensão da natureza e da realidade social mais coerente e organizada do que aquela que seu meio familiar pode lhe propiciar. São elas portanto, que mais precisam aprender, e bem, aquilo que a escola tem a oferecer. Se considerarmos que elas tendem a ser maioria no ensino básico oficial e gratuito, as deficiências pedagógicas desse ensino, que sempre nos preocuparam, passarão a merecer prioridade.

Não valeria a pena nos determos aqui num inventário completo dessas deficiências. Elas já são bem conhecidas pelos que atuam na educação formal. Apenas a título de traçar um quadro geral vamos apontar algumas delas.

A cultura livresca e a tradição verbalista e formalista dos nossos métodos de ensino, talvez inócua para a criança que vem de ambiente cultural favorecido é sem dúvida extremamente nociva para aquela de meios pobres. Sem dominar satisfatoriamente o aparato lingüístico exigido pela “norma culta” ela está praticamente fadada ao fracasso num ambiente em que a palavra é o instrumento por excelência. Isso não quer dizer que a palavra seja prejudicial ou desnecessária, muito ao contrário. O domínio da língua materna é condição indispensável para a aquisição de quase todas as habilidades necessárias na cultura letrada moderna. Quando se usa o termo verbalista é exatamente para ressaltar o modo mecânico e pouco significativo como a linguagem é empregada no contexto escolar.

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar.

Os professores com quem a criança pobre vai interagir na escola não recebem preparo específico para entender suas dificuldades e ajudá-la a vencê-las. Esses professores provêm em geral das camadas médias e não sabem lidar com esse tipo de aluno cujos fracassos vêm em reforço da visão ideologicamente comprometida de que a pobreza decorre da falta de esforço, indolência, desorganização. Incapaz de solucionar o problema ele tende a marginalizar seus alunos justificando ora pela situação de pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que reluta em compartilhar.

É duvidoso que se possa atribuir esse quadro exclusivamente à eficiência de um plano diabólico da classe dominante para manter sua situação de dominação. Antes parece que o Estado, seu representante, não tem dado à educação escolar a atenção que seria de se esperar da parte de quem pretende utilizá-la eficientemente em seu projeto de implantação de um sistema capitalista mais avançado no país. Quando examinamos o modo como os recursos têm sido alocados aos vários setores da sociedade no decurso de nossa história nada nos indica que a educação tenha sempre recebido prioridade. Ao contrário, ela tem sido muitas vezes relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal preparados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a "lógica" do sistema poderia explicar.

Por outro lado constatamos que o aumento de verbas para o ensino gratuito, a sua melhoria qualitativa e expansão quantitativa, tem sido uma reivindicação constante das forças populares progressistas de nossa sociedade, tanto das que almejam aperfeiçoar o sistema vigente quanto das que lutam por sua mudança. Seria esse anseio pela educação unicamente um índice da alienação das nossas camadas populares, que com isso estariam apenas manifestando o desejo de serem docilmente submetidas ao arbítrio de um aparelho de denominação ideológica? Eis aí uma questão a se pensar...

Se a boa escola para todos parece ser um anseio da grande maioria, mas, por outro lado, é a escola da maioria a menos eficiente, então é preciso discutir estratégias de ação que nos possibilitem iniciar a travessia partindo desta realidade para encontrar formas de iniciar a construção de outra. Uma travessia que não é fácil, e que talvez inclua momentos de retrocesso a fim de que se possa obter, a seguir, posições

um pouco mais próximas do alvo, cuja conquista definitiva depende de fatores muito mais determinantes que a educação. Gostaríamos de levantar algumas questões sobre essas estratégias, para finalizar esta exposição.

Em primeiro lugar diríamos que é preciso começar pelo que pode ser feito a prazo mais curto e pelo que beneficia maior número de pessoas. Como são as crianças das camadas mais pobres as que mais precisam da escola é urgente adotar medidas que facilitem a elas o ingresso e a permanência por mais tempo possível no sistema escolar. Qualquer aumento nessas duas expectativas é um ganho. O prolongamento da jornada escolar das escolas nas quais predomina esse tipo de clientela; a distribuição gratuita de material e merenda; a adaptação do horário e calendário escolares às necessidades daquelas que de um modo ou outro estão trabalhando; a promoção automática em séries críticas como a 1.<sup>a</sup>, estão entre as medidas que vale a pena enfatizar. Dentre elas, a promoção automática talvez mereça uma discussão mais cuidadosa em virtude de seu caráter polêmico.

No plano quantitativo e social mais amplo a promoção automática tem um sentido estratégico que não se pode ignorar sem o risco de assumir uma posição politicamente restrita. Ninguém discorda de que não basta fazer a criança pobre "passar" de ano; é preciso garantir que ela aprenda. Se pensarmos todavia que as mudanças qualitativas têm um prazo de maturação muito mais longo, a promoção automática se coloca como uma forma de remover, a curto prazo, um dos muitos obstáculos que ela enfrenta para permanecer na escola. É uma oportunidade a mais de vencer certas etapas dentro de um ritmo mais lento. As alternativas, a curto prazo, seriam a repetência — caso em que ela teria de começar novamente da estaca zero, refazendo tarefas que eventualmente teria conseguido dominar — ou então a desistência, o que seria ainda pior. Como a necessidade de trabalhar é premente para o aluno pobre, fazê-lo repetir é dar ao apelo dessa necessidade um argumento a mais.

Mudanças nos conteúdos e métodos de ensino terão que acompanhar as medidas de âmbito mais administrativo. Todavia essas mudanças exigirão mais tempo para serem planejadas e implementadas, tanto por implicarem em transformações mais profundas nos modos de agir e pensar das pessoas, tanto quanto por envolverem questões muito polê-

---

micas. A mais importante dessas questões — porque dela dependem quase todas as demais decisões relativas ao processo pedagógico — é provavelmente a da necessidade de adaptar o ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida.

É urgente refletirmos sobre o sentido dessa adaptação, pois não podemos correr o risco de, pensando em adaptar currículos e métodos a esse tipo de criança, darmos legitimidade pedagógica ao dualismo de fato existente entre a escola do rico e a escola do pobre. Dizemos de fato existente porque não é necessário recorreremos aos teóricos europeus para constatarmos as gritantes diferenças de qualidade existentes entre o ensino oficial e o particular, entre o período diurno e noturno, e até entre classes de um mesmo período e escola. Seria ingenuidade acreditar na escola única no plano da realidade concreta. Mas é porque se acredita que a escola única é parte inseparável do ideal do ensino democrático, que faz sentido denunciar as diferenças existentes como efeitos da seletividade do ensino. Podemos aceitá-las estrategicamente, como o momento necessário de um processo de expansão quantitativa do ensino. Mas nossa ação deve ser no sentido de diminuí-las, não de legitimá-las.

Nessa linha de argumentação diríamos que o conteúdo do que vai ser ensinado é muito importante. Há coisas que não podem ser “facilitadas” sem que sejam desnaturadas. Adaptar o conteúdo à criança pobre não significa dar a ela apenas uma parte, mas inventar maneiras de ensinar-lhe tudo, de outro jeito, com outro ritmo, em outra seqüência, organizando e reorganizando o material que ela precisa dominar sempre que for preciso. Para isso é necessário que quem planeja e ensina, especialmente quem ensina, domine o conteúdo. Tem se dado muita ênfase à capacitação didático-metodológica do professor que é sem dúvida importante. Mas vale a pena lembrar que quando o conteúdo é pobre e mal assimilado, a sofisticação metodológica corre sério risco de se tornar uma parafernália. Nada pode, a nosso ver, substituir uma sólida cultura geral neste caso específico.

Todavia, essa é uma questão de longo prazo e na prática, temos professores atuando e já formados. É preciso pensarmos em como dar a eles, no menor espaço de tempo possível, uma orientação segura ao nível do “como fazer”. Grande parte de nossos professores é leiga, muitos têm apenas o curso primário. Por mais “criativos” que eles sejam parece ser esperar demais que espontaneamente surjam, dessa criatividade, ou da

própria prática, soluções adequadas para problemas tão complexos. Mudanças de currículos e programas terão que ser executadas com esses professores, e não acho que seria desrespeitá-los assumir com eles uma atitude de direção, dizendo-lhes o que e como fazer. Mudanças de atitudes mais profundas, por outro lado, não ocorrem sem uma base na realidade concreta. Sabemos que o professor tem preconceitos contra as crianças de origem humilde, que ele tende a discriminar preferindo aquelas que supostamente são mais próximas a sua origem de classe. Mas ele é também um profissional que busca realizar-se sendo bem sucedido. Se for instrumentado para estimular mais adequadamente essas crianças talvez isso lhe permita perceber o quanto o preconceito serve para justificar um fracasso que ele, ainda que não queira, acaba compartilhando.

Se essas considerações são válidas, então a reformulação dos currículos e programas terá que levar sempre em conta as duas faces do problema: o que é necessário aperfeiçoar para todos, e o que será preciso oferecer a cada um para que todos tenham condição de aproveitar racionalmente o conteúdo do ensino. Nessa perspectiva a questão da pré-escola ganha extrema importância estratégica. Se queremos equalizar as possibilidades de aprendizagem para os que entram na escola, é preciso pensarmos na expansão do atendimento ao pré-escolar. E é urgente descobrir métodos de trabalho específicos para dar aos menos favorecidos aquilo que a escola supõe que devam ter para serem bem sucedidos.

Não existem ainda respostas definitivas sobre como fazer isso em termos operacionais. Para provocar nossa reflexão seria interessante levantar algumas questões. A pedagogia do espontaneísmo talvez funcione com a criança das classes privilegiadas. Isto porque ela pode, melhor que a criança sem qualquer capital cultural, tirar “de dentro de si mesma” “criativamente”, aquilo que a cultura familiar já lhe inculca: linguagem, conceitos, gostos e interesses. Seria idealismo assumirmos como princípio inquestionável que a cultura que a criança desprivilegiada traz para a escola é por definição “boa” e deve portanto permanecer intocada. Vale a pena lembrar que, na vida, ela vai precisar dominar idéias e habilidades que são monopólio das camadas privilegiadas, inclusive para poder contestar a legitimidade desse monopólio. Manter o homem em seu “berço”, pode ser mais uma forma velada de autoritarismo.

Mas isso também não significa que é preciso “esvaziar” essa criança para impor-lhe a “cultura letrada”. Aliás isso nem seria possível, pois quando ela chega à escola já traz uma experiência acumulada, produto das relações sociais que ocorrem em seu meio ambiente.

O problema é que esse meio ambiente está mergulhado — por força mesmo dos interesses dominantes — numa cultura de senso comum. O senso comum contém sem dúvida um componente de bom senso popular e de resistência à dominação cultural que se expressa no folclore, nos hábitos e valores, verdadeiras estratégias de sobrevivência. Mas o senso comum é também incoerente e desconexo, permite a existência de concepções mágicas do mundo, superstições, crenças fatalistas no destino que explicam tudo que acontece na natureza e no meio social — inclusive a desigualdade entre ricos e pobres — pela intervenção de uma vontade superior e impossível de ser denominada. Neste sentido aquilo que as escolas têm por função transmitir — o domínio da língua, os conhecimentos de história, da geografia e das ciências exatas, o raciocínio matemático — tudo isso se constitui de noções mais avançadas que muitas das crenças alimentadas pela cultura popular.

Se essa cultura da qual provém a criança pobre está desse modo impregnada de elementos que são na realidade versões da ideologia que legitima a desigualdade, ela poderá ser um ponto de partida, mas para chegar a um modo mais racional de entender o mundo. E inclusive voltar à cultura de origem reelaborando-a mais criticamente. Nesse caminho será indispensável à criança, a quem não foi permitido adquirir o

chamado “capital cultural” da classe dominante, incorporar conhecimentos e habilidades que foram acumulados às custas do trabalho de todos mas que sempre se constituíram privilégio de uns poucos. E esses conhecimentos e habilidades a escola pode e deve oferecer.

A questão será descobrir como programar os conteúdos, que meios empregar para transmiti-los, de modo a não impedir e sempre que possível ajudar esses alunos das camadas populares a integrá-los no que de positivo existe na sua cultura de origem. Se conseguirmos fazer isso estaremos ajudando a definir, por meio de nossa prática concreta, o espaço de autonomia da escola. Os resultados dessa prática, muito embora possam ser controvertidos, talvez sejam a única base válida para a discussão sobre qual a contribuição que a escola tem a dar em cada situação concreta, para a formação de uma nova cultura.

Terminando, gostaríamos de observar que todas questões que levantamos são muito discutíveis. E se suas possíveis respostas foram formuladas em tom mais categórico foi muito mais para dar-lhes força de debate do que por segurança quanto a serem elas a palavra definitiva.

## REFERÊNCIA

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.

---

## JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO\*

Arnaldo Niskier

Diversos fatores têm levado os educadores brasileiros a deslocar a busca das causas dos baixos índices de produtividade do ensino de 1º grau, deixando de lado o processo propriamente dito para situá-lo na criança, antes do seu ingresso na 1.ª série.

Não há dúvida de que a qualificação dos professores, o pagamento de salários condignos e a oferta de melhores ambientes escolares, com instalações e material didático suficientes e adequados, contribuirão para a elevação dos índices de aproveitamento. Uma das causas da reprovação nas séries iniciais do 1º grau situa-se na carência nutricional e cultural de grande parte das crianças provenientes de famílias de menor renda. Sabe-se que a falta de ambientes adequados na idade crítica do crescimento infantil pode lesar o desenvolvimento do cérebro e que uma fraca estruturação ambiental, física e social retarda o processo de evolução mental, psicomotora e sócio-emocional.

O Brasil tem 22,7 milhões de crianças menores de 7 anos, o que equivale a 22% de sua população e, a cada ano, nascem 3 milhões e meio de brasileiros. Não podemos ignorar esses dados nem, conhecendo-os, deixar de levá-los em consideração no planejamento educacional. Para os de 7 anos e mais, existe uma política educacional bem definida, com objetivos, metas e estratégias. O grupo pré-escolar, que, numericamente, equivale ao do 1º grau, não tem, no entanto, o mesmo atendimento. Alguns estudos locais ou regionais em áreas problemáticas indicam que 70 a 80% das crianças são desnutridas, não recebendo as atenções míni-

mas de saúde, assistência e estimulação de que necessitam. É por isso que tanto se reclama a criação do sistema nacional de educação pré-escolar, com recursos financeiros apreciáveis.

Se lembrarmos que a idade pré-escolar, principalmente os três primeiros anos de vida, é a fase mais sensível a todo tipo de influência e que pode ser marcada para sempre, com repercussão em todos os anos posteriores, será difícil fugir à conclusão de que se impõe, com urgência, um adequado programa de atendimento às crianças dessa faixa etária, sobretudo nos níveis culturais mais baixos.

Comparando-se crianças do mesmo ambiente sócio-econômico, as que recebem educação pré-escolar apresentam resultados muito superiores nos testes de desenvolvimento mental e sócio-emocional. As diferenças se acentuam nos grupos carentes. Os resultados verificados ao final da primeira série do 1º grau despertam a atenção dos administradores educacionais, e a elevação das taxas de aprovação no 1º grau torna-se medida indispensável e de grande alcance.

A educação pré-escolar não visa somente a esse resultado. Ele é, antes, uma consequência. Tem por objetivo o desenvolvimento global da criança na sua idade própria, oferecendo-lhe, para isso, os estímulos adequados.

Pelas características da pré-escola e do desenvolvimento psíquico antes dos 7 anos de idade, toda criança lucra com a educação nessa faixa

---

\* Transcrito do Jornal do Brasil de 29/04/82.

etária. Considerando-se os recursos financeiros sempre insuficientes diante da demanda, é necessário estabelecer prioridades. É difícil resolver o problema da educação pré-escolar, que, à primeira vista, exige vultosos recursos, se a encararmos em termos de multiplicação de escolas maternas ou jardins-de-infância. O aumento de recursos para a pré-escolaridade não se deverá fazer com prejuízo do ensino de 1.º grau. A educação pré-escolar pode "organizar-se de modo flexível e livre, buscando os melhores meios de associar a família e a comunidade local às tarefas e aos custos (o que implica a formação de quadros relativamente pouco numerosos, encarregados de organizar em seu setor a educação pré-escolar de modo não formal, e a das próprias famílias, pelas escolas de pais e outros meios semelhantes)" (UNESCO). Além disso, será muito importante "a contribuição dos meios de comunicação de massa, que podem prestar grandes serviços onde quer se pretenda estender, sem demora, o ensino pré-escolar a um grande número de crianças, notadamente, as que vivem em meios de fraca impregnação cultural" (UNESCO).

A educação pré-escolar é a primeira condição para a observância do sentido de justiça na educação. Sem ela, ou com ela em grau insuficiente, de modo que não leve em consideração, ao mesmo tempo, as deficiências culturais do ambiente de origem e a precariedade da nutri-

ção e da saúde em geral, não poderá existir, verdadeiramente, a igualdade de oportunidades, postulado de uma política humana e justa, na ação contínua do processo educativo.

Cada vez mais, a educação deixa de ser tarefa de curiosos, alguns até muito bem intencionados, para se transformar em atividade de profissionais gabaritados. A administração escolar exige elementos especificamente treinados para exercê-la em conformidade com as características próprias de cada tipo de organização e das diferenças relativas aos vários objetivos a que cada uma delas se propõe. É importante, por isso — e Anísio Teixeira já o assinalava — que o administrador escolar seja um educador. Por outro lado, é também importante que os administradores escolares participem efetivamente da definição de uma Política de Educação. O momento que vivemos, nítido em suas intenções de transformação, é bastante oportuno para esta série de considerações.

No caso do Brasil, as soluções para os problemas da realidade educacional serão mais facilmente encontradas se forem procuradas formas pluralistas, ricas em alternativas que se articulem e complementem entre si. Afinal, como bem disse o professor Miguel Reale, somos um País que, "embora unitário por sua destinação histórica, é gritantemente plural".

DANTAS, Jovelina Brazil. *Desnutrição e aprendizagem. Experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de crianças em vários estados nutricionais*. São Paulo, PUCSP, 1976. Dissertação de mestrado.

*Os efeitos do enriquecimento da estimulação escolar sobre o rendimento de crianças com diferentes quadros nutricionais constitui o objeto de estudo do presente trabalho.*

*A autora parte do pressuposto que "não se pode interferir no processo que perpetua o baixo rendimento escolar das crianças culturalmente marginalizadas, se não se conhecem os fatores que realmente o influenciam" (p. 14).*

*Parte de uma posição teórica que identifica na deficiente estimulação ambiental os baixos rendimentos das crianças desprivilegiadas. Cita Poppovic, Birch, Roger, Patto, Deutsch entre outros. Analisa também os efeitos da subnutrição que, interagindo com os fatores ambientais, é responsável pela manutenção ou agravamento dos índices de atraso no desenvolvimento das habilidades específicas exigidas pelas tarefas escolares. Baseia-se, principalmente, em Craviotto, Espósito e Marcondes. Enumera também autores que fizeram pesquisas sobre os efeitos da desnutrição no desenvolvimento psico-motor, físico, adaptativo, da linguagem e relacionamento psico-social.*

*Quanto ao "Programa de Estimulação Cognitiva" aplicado ao grupo experimental, o mesmo foi construído a partir da análise dos ítems que compõem os indicadores do Teste de Operações Cognitivas de Poppovic e objetivou o desenvolvimento das funções de discriminação, atenção, percepção e raciocínio.*

*A partir da discussão dos aspectos abordados no referencial teórico e nos resultados obtidos por alguns programas de educação compensatória, a pesquisa se propôs a estudar os efeitos da estimulação cognitiva sobre a realização de crianças culturalmente marginalizadas, portadoras*

*de diferentes quadros nutricionais. Visou, também, identificar a influência de diferentes fatores estimuladores do ambiente familiar da criança sobre sua aprendizagem.*

*Considerando o exposto, a presente pesquisa foi desenvolvida tendo as seguintes hipóteses:*

*—Crianças em idade pré-escolar de nível sócio-econômico e cultural baixo, submetidas a um programa de estimulação específica na área das operações cognitivas, desenvolvem estas habilidades independentemente de seu estado nutricional.*

*—O programa de estimulação escolar mais eficiente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas é o que oferece um treinamento específico para estas funções.*

*—Crianças provenientes de lares onde estão presentes fatores intelectuais estimulantes apresentam melhor aproveitamento escolar, quando comparadas àquelas de mesmo nível social, mas que não contam com aqueles fatores em seu ambiente.*

*A metodologia utilizada consistiu num experimento de campo com dois grupos equivalentes: um experimental e um de controle.*

*O grupo experimental foi submetido durante 2 meses a um programa de estimulação das habilidades cognitivas, enquanto o grupo de controle participou apenas de atividades recreativas durante o mesmo período.*

*O estudo foi realizado com crianças pré-escolares provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico e cultural, residentes na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba.*

*A amostra foi constituída por 90 crianças, cujas idades variavam de 5 anos e 8 meses a 6 anos e 4 meses, de ambos os sexos, e foram distri-*

---

buídas em dois grupos de 45 sujeitos: um experimental e outro de controle.

Tanto o grupo experimental com o de controle foram constituídos por crianças consideradas nutridas, desnutridas pregressas e desnutridas pregressas e atuais, de acordo com a Escala de Medida proposta por Eduardo Marcondes (1971). Depois de testados, os sujeitos foram distribuídos por sorteio casual em quatro classes.

Após sorteio de dois bairros de população de baixa renda, foram realizadas visitas domiciliares para identificação de crianças que satisfizessem os critérios de idade e não tivessem ainda frequentado a escola.

As crianças foram submetidas a exame médico. A anamnese foi realizada através de entrevistas com as mães.

Foram eliminadas as crianças doentes e as portadoras de déficits neurológicos ou anomalias físicas. As demais foram classificadas de acordo com o estado nutricional.

Após sorteio da amostra foram aplicados individualmente os testes de Raven e de Operações Cognitivas.

Durante o período de dois meses, o grupo experimental (duas classes) foi submetido ao "Programa de Estimulação Cognitiva" que visava o desenvolvimento das funções de discriminação, atenção, percepção e raciocínio.

O grupo de controle (duas classes) foi submetido ao Programa de Recreação com o objetivo específico de desenvolver a sociabilidade e a cooperação através de jogos e brincadeiras.

Antes do início das aulas, as crianças recebiam um pequeno lanche como incentivo e também para garantir a ausência de fome no momento de aprender, planejado de forma a não interferir no estado nutricional das crianças. Durante o programa foram eliminados seis alunos por motivo de doença, dificuldade de adaptação à escola, falta de colaboração da mãe ou mudança de domicílio.

---

Após os dois meses do experimento, as crianças foram submetidas ao pós-teste.

Quanto ao tratamento estatístico, o experimento seguiu o modelo fatorial 2x3 (Tatsonk, 1971) sendo variáveis independentes:

- A – o estado nutricional das crianças, e
- B – os programas de estimulação escolar.

A variável dependente foi o ganho em habilidades cognitivas medido através da diferença de pontos obtidos entre o pré e o pós-teste.

Para efeito de controle, foram obtidas informações relativas ao nível sócio-econômico e cultural da amostra bem como ao nível de inteligência.

O teste de correlação de Pearson foi utilizado no estudo comparativo dos grupos experimental e de controle e para verificação do efeito das variáveis independentes foi realizada Análise de Variância (Teste F).

O estudo conduziu às seguintes conclusões:

Quanto aos fatores ambientais, a pesquisa conclui que a escolaridade dos pais, a renda per capita e demais fatores ambientais (com exceção da densidade habitacional) não foram decisivos para explicar as diferenças encontradas entre o desempenho dos sujeitos de um grupo proveniente de um meio ambiente uniformemente baixo.

Quanto aos demais aspectos pesquisados, as conclusões foram as seguintes:

—o estado nutricional, tal como foi operacionalmente avaliado, não afetou os resultados em testes cognitivos, de crianças desnutridas;

—o estado nutricional, tal como foi operacionalmente avaliado, não afetou o nível de inteligência das crianças desnutridas;

—um programa de estimulação intelectual específico revelou-se capaz de afetar significativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças culturalmente marginalizadas;

---

---

—o grau de inteligência apresentado pelas crianças parece ser o fator mais significativo no desenvolvimento cognitivo de alunos de baixo nível social.\*

Conclui pela “necessidade urgente de programas de intervenção junto às escolas frequentadas por grupos sócio-econômicos e culturais desfavorecidos e que os programas de recuperação alimentar, dissociados de programas de recuperação psico-pedagógica estão fadados a não alcançar os resultados desejados” (p. 68).

O tema abordado é, portanto, altamente relevante não só em razão da forma como os efeitos da subnutrição são utilizados na questão do fracasso escolar, como por se tratar de um experimento realizado com crianças brasileiras.

A autora montou o experimento de forma cuidadosa no que se refere à preocupação de trabalhar com três grupos de níveis nutricionais diferentes, ter montado dois programas de natureza bem distinta, ter se preocupado em levantar fatores ambientais estimulantes, etc., sempre apoiada nos pressupostos teóricos que nortearam seu estudo.

---

\* A correlação entre os resultados do Teste de Raven e os resultados do pré-teste e do pós-teste do teste de Operações Cognitivas foi estatisticamente significativa.



---

RASCHE, Vânia Maria Moreira. *The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in brazilian schools. A case study of first grade. Michigan – EUA, Universidade de Michigan, 1979, Tese de Doutorado.*

*O presente estudo tem por objetivo procurar caminhos para “um melhor entendimento do fenômeno de socialização das crianças pobres nos valores da classe média, através de suas experiências na 1ª série, e quem ou o que pode ser acusado pelo fracasso das crianças pobres na escola” (p. 44).*

*Para a fundamentação da escolha da metodologia a autora faz referências a Berger, no que diz respeito à análise fenomenológica, a Piaget, no que se refere à observação naturalística, e a Barritt e Suransky, em termos de metodologia alternativa de pesquisa.*

*Remete-se ainda a: Piaget e Ginsburg, na explicação da função simbólica na criança; Wilson, Barker, March, Ryan e Basaglia, na análise da escola como instituição; Bourdieu e Passeron, Cunha e Cave e Chesler, no que se refere à escola e à violência (física, psicológica e simbólica); Berger e Ginsburg, sobre os testes; Freire e Moreira, na análise de impossibilidade da aprendizagem da leitura em 180 dias; Ryan, sobre o processo de acusação da vítima; Szasz, Scheff e Goffman, para o desvio individual; e novamente Freire, em sua análise da educação como um processo de dominação.*

*A autora definiu como problema da pesquisa o seguinte:*

*“(...) No Brasil seguimos a ideologia americana da ‘privação cultural’ e da culpabilização do meio da criança como responsável pelo fracasso escolar, evitando-se colocar a escola como responsável pelo fato (...)”.*

*O presente estudo apresenta a antítese do postulado acima e analisa o problema pelo ponto de vista do “que acontece dentro da escola”, procurando as causas na escola para a explicação “do fracasso escolar” (p.2).*

*A metodologia utilizada é a de observação participante, com ênfase “na significação do fenômeno para o sujeito”, o que coloca o observador “numa outra dimensão dos fatos: aquela do próprio sujeito” (p.46). Não há preocupação em medir o fenômeno e sim sua determinação e a origem do seu significado.*

*A autora acredita que “o comportamento humano é influenciado pelo cenário em que ocorre” (p. 47) e privilégia, portanto, a observação naturalística.*

*A amostra se constitui de duas escolas: uma à qual se deu o nome de “Ghetto School” “porque expressa bem o tipo de população segregada que vai para essa escola” (p. 33), outra que se chamou de “Mixed Neighborhood School”, já que está localizada numa área mista, onde “as casas ricas estão afastando as mais pobres” (p. 34).*

*O interesse da autora era o de “contrastar as duas escolas. As crianças que vão para as duas escolas são consideradas pobres, mas aquelas que vão para o ‘Ghetto School’ são consideradas um pouco mais que pobres: são marginais” (p. 34).*

*Das duas escolas analisadas, foram observadas cinco turmas. Nessas cinco turmas, foram estudadas dez crianças (seis da “Ghetto School” e quatro da “Mixed Neighborhood School”), consideradas como exemplos da discriminação dentro da escola.*

*Na “Ghetto School” foram entrevistados especialistas do SOE (Serviço de Orientação Educacional), CAE (Centro de Apoio ao Educando), SOPE (Serviço de Orientação Pedagógica), o antigo e o novo diretor e o especialista em linguagem.*

*Na “Mixed Neighborhood School” foram entrevistados o SOPE e a diretora.*

*Ainda foram entrevistados 5 professores e 54 pais (50 mães, 2 pais, 1 madrinha e 1 avô), sendo que 13 das entrevistas foram incluídas no*

relatório e as outras 41 "ajudaram a construir um melhor entendimento da cultura do silêncio" (p. 49).

As observações foram feitas de maio a setembro do ano letivo. A partir delas surgiram muitas das questões que foram levadas às entrevistas, como também, alguns dos temas explorados ao longo do relatório.

As observações foram organizadas em torno dos seguintes fatos centrais:

- "fatos sobre a escola: regras e valores do pessoal institucional; a filosofia subjacente; os problemas enfrentados no dia-a-dia;
- dentro das salas de aula: a rotina diária; a atitude da professora em relação ao grupo; os métodos de controle; a própria professora;
- do grupo, as crianças foram observadas individualmente. Os casos descritos são aqueles que melhor mostram a estrutura desviante do sistema" (p. 48).

Os estudos de caso podem ser assim relacionados: Pedro, um dos transferidos para outra turma (uma criança que "perturbava" tanto que acabou numa instituição para doentes mentais); Rosaura e Emerson, ambos enviados para avaliação psicológica, a primeira, porque chupava o dedo, o segundo porque cheirava a pipi; Justina, predileta da professora; Renato, promovido "porque os pais se importam"; e, Marcos, o "eterno bode expiatório", o "rebelde que se rendeu" (p. 162).

Na "Mixed Neighborhood School": Fabiana e Leonardo, os rejeitados; Rodrigo, um bom aluno que não obedecia às regras, "o rebelde que não se rendeu" e Sílvio, o garoto que se recusava a entrar na sala de aula e acabou "conciliando".

Depois das observações foram feitas as entrevistas que serviram para tornar mais claros os fatos já observados, ou "para mostrar diferentes perspectivas das pessoas neles envolvidos (...)". Os estudos de caso das crianças foram realizados com base nas entrevistas das próprias crianças, dos seus pais e nas análises dos desenhos das crianças.

As entrevistas com as professoras se deram como forma de elucidar a análise de cada escola.

Finalmente, com o título "Os temas que emergiam do estudo", a autora apresenta as principais conclusões do trabalho, com apreciações teóricas sobre esses mesmos temas:

1. Partindo da análise da escola como instituição, e uma instituição da violência, a autora discrimina os três principais tipos de violência:

a) **violência física**, exemplificada por algumas de suas observações, como: não permitir aos alunos ir ao banheiro quando têm vontade; obrigar as crianças a ficarem sentadas durante 2 ou 3 horas; puxar as orelhas, sacudir a criança com força; fazer a criança ficar em frente da sala, em pé, olhando para a parede, durante meia hora, uma hora ou até mais (p. 299).

b) **violência psicológica**, a que são submetidas as crianças, na negação das suas capacidades: de comunicação (pela própria arrumação da sala); de socialização ("Você vai levar uma anotação para casa, hoje"). Comentário de uma professora a uma menina que estava ajudando um menino que não conseguia ler (p. 240) e de questionamento. Além disso há uma velocidade pré-determinada de ensino, e as crianças ou se submetem a ela, e podem ser bem sucedidas, ou não se submetem e invariavelmente fracassam. A comparação está profundamente enraizada na cabeça das professoras e, por conseguinte, a individualidade da criança não é respeitada; há fortes danos psicológicos, provocando baixa auto-estima e desvalorização de suas potencialidades (p. 300).

Há ainda, o que foi chamado pela autora de sistema de ameaça, utilizado nas salas de aula como controle social. Nesse caso, a criança aprende a trabalhar sob a pressão de ser punido se não se comportar de acordo com os padrões da professora (p. 301).

c) **violência simbólica**, "o que vi nas escolas é o sistema construído dentro dos padrões e valores da classe média, organizado de tal maneira que não exija um esforço 'extra' de uma criança dessa classe para ser bem sucedida na escola. As escolas nunca são acusadas pelo fracasso, por não serem preparadas para a criança pobre" (p. 301).

**2. Os serviços administrativos (sic) nas escolas como efetivo instrumento de controle social.** *Dentre elas o serviço de psicologia é o que tem maior controle e maior prestígio. O rótulo "problemas emocionais", muito utilizado, é um dos maiores desencadeadores de discriminação dos alunos. O poder desses serviços é tão grande que, sem qualquer explicação, a criança é rotulada e passa a ser tratada como doente.*

*Outro fato interessante é o das próprias professoras acharem que esses serviços não são de muita ajuda, apesar de se valerem deles, ou de se mostrarem bastante condicionadas à decisão do SOPE de que "NE-NHUM ALUNO dos grupos que tiveram baixo resultado no teste ABC deveria passar para a 2ª série porque não estava ainda pronto" (p. 158).*

*Pode-se dizer que "as especialistas em linguagem foram as únicas profissionais pertencentes ao CAE que tiveram maior envolvimento com alunos e professoras. Apesar disso, não as vi uma só vez nas salas de aula. Elas esperam, nos seus escritórios, por aquelas crianças "com problemas" para que entrem e sejam ajudadas" (p. 305).*

*"A impessoalidade desses serviços através do rótulo de suas especializações (...) foi um fato claro nas escolas e uma forma efetiva de manter uma distância social entre professores e alunos. Na maioria das vezes a estrutura autoritária era mantida através de uma imagem de eficiência" (p. 306).*

**3. Depois de sua análise da escola como instituição, a autora passa a fazer considerações sobre a escola como um local de discriminação social. Para tanto, ela conclui quais seriam os mecanismos responsáveis por essa discriminação dentro da escola:**

*a) a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, tanto no que se refere ao conteúdo empobrecido, como à forma de apresentar esses conteúdos.*

*b) os testes utilizados para separar as crianças que estão prontas a aprender a ler das "imaturas" focalizam "habilidades verbais e motoras", que são relativamente pouco criativas, e "ênfatizam diferenças*

*ao invés de similaridades entre as crianças". Além disso, "baseada nos resultados do teste a professora desenvolve expectativas em relação a seus alunos", o que é reforçado pelo fato de que as "melhores" professoras dão aula para os "melhores" alunos, e as professoras em treinamento ficam com "os imaturos". (...) É uma terrível maneira de determinar as habilidades da criança: pelo resultado de um único teste (p. 311).*

*c) aprender a ler em 180 dias, "o que novamente se constitui num sistema altamente discriminatório, já que muitas das crianças da classe média freqüentam o pré-escolar antes da 1ª série, enquanto as crianças pobres não. Quer dizer, as crianças de classe média vão à escola "prontas" para aprender a ler com todas as habilidades necessárias desenvolvidas, o que não acontece com a criança pobre". Este fato, inclusive, se constitui num "pesado fardo" para as professoras da 1ª série, que contam apenas com uma fraca formação (p. 312). "Além desses dois pontos (...) há outro aspecto, relacionado com o fato da criança ir à escola por apenas metade do dia. O sistema educacional está organizado de tal maneira que a ajuda dos pais em casa é uma necessidade" (p. 313). Se os pais ou alguém da vizinhança não podem ajudar, a criança acumula dúvidas que dificilmente serão tiradas em sala de aula. Junta-se aos fatores já mencionados a alta taxa de absenteísmo entre as professoras e a pobreza do material disponível.*

*d) o conteúdo, estranho à realidade da criança pobre, além do significado das palavras, o vocabulário, as diferentes pronúncias, os "bons" modos que têm de ser aprendidos, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, são fatos que vão contra todos os princípios ensinados em casa na sua primeira socialização" (p. 316). São fatos que tornam traumática a primeira experiência na escola.*

*e) o processo de acusação da vítima pode ser exemplificado por uma professora responsável por uma turma considerada "lenta" na "Ghetto School". "Cleo, depois de me dizer que, a princípio, não gostava da idéia de ensinar na 1ª série, falou do modo como foi convencida: "a diretora me convenceu, dizendo que as crianças eram muito 'fracas' e não iriam ser, de qualquer maneira, promovidas à 2ª série. Então eu não me senti tão responsável" (p. 316).*

---

A idéia é sempre de que a culpa pelo fracasso é da "família desestruturada, má nutrição, danos no cérebro causados por pobres cuidados pré-natais, promiscuidade, etc. (...) nunca de que a escola pode não estar preparada para a criança pobre" (p.318).

f) a criança considerada "imatura" ou "emocionalmente problemática" pode facilmente adquirir o "rótulo final de desviante. De uma certa maneira, os serviços destinados à professora na escola pública estão à procura de desviantes, e uma vez que os acha entre os alunos, o esforço é para legitimá-los" (p. 319).

O que se confirmou é que "o conceito de 'patológico' é usualmente o resultado de uma avaliação subjetiva, muitas vezes determinada por normas de um dado grupo social do qual faz parte o indivíduo avaliador" (p. 323).

22

g) do desvio individual chega-se ao desvio do grupo, do qual a teoria da privação cultural é a maior expressão. Por ela se eleva o conceito de doença para o nível grupal, e todas as crianças pobres carentes são consideradas desviantes das normas e valores da classe média.

4. Nas suas considerações sobre o processo educacional estão discriminados os seguintes aspectos:

a) a educação bancária, ou a educação como exercício de dominação, onde se dá um fim à brincadeira, ao prazer de procurar e descobrir por si só, se restringe a mobilidade física ao mínimo, se reforça a docilidade e passividade, pondo um fim à criatividade, onde, enfim, o professor, centro das atividades, se ocupa em "encher" a cabeça dos alunos, doutrinando-os de modo a que eles desvalorizem suas idéias, tenham medo de fazer perguntas e aceitem sem questionar o que lhes é mostrado (p. 320).

b) o espaço nas salas de aula "denota o conceito de vazio relacionado com os alunos, e o papel do professor em encher as suas cabeças com conhecimento". Outra coisa é a separação das crianças consideradas "lentas", que tem espaço diferente a ocupar. "O objetivo é puramente negativo e os alunos 'lentos' se acham isolados física e psicologicamente dos outros e têm menor atenção da professora que se ocupa com os médios e os fortes" (p. 331).

"As professoras se movem num espaço diferente daquele que é dividido pelos alunos. Não há compartilhamento do espaço", o que reforça ainda mais a distância social entre ambos (p. 332).

c) as professoras, figura central no processo, são as facilitadoras do mecanismo de discriminação social nas escolas. "Seu principal papel é transmitir, de modo passivo, o conhecimento aos alunos sentados diante dela" (p. 333). São as figuras da autoridade e punição, estabelecem as regras e, segundo as suas expectativas, dão tratamento diferencial aos alunos.

Num certo sentido, são também oprimidas, "manipuladas pelos mecanismos desenvolvidos para levar adiante as políticas educacionais" (p. 333).

Há ainda um outro aspecto que diz respeito à forma como as próprias professoras encaram a sua profissão, ou seja, como uma atividade secundária (p. 335). E ensinar é, nas suas vidas, mais uma imposição do que uma livre escolha.

d) em relação às crianças "a instituição não trabalha PARA e sim CONTRA elas (...) Eu (a autora) sinto que professoras e pessoal administrativo esqueceram a dimensão humana das crianças. (...) Há, no entanto, um envolvimento diferente da professora da turma onde estão os que obtiveram bons resultados no teste ABC, nesse caso, ela tem que ensinar, porque desses alunos se espera alguma coisa" (p. 337).

e) os pais "aceitam sem muita argumentação o fato de que seus filhos não 'dão' para o trabalho escolar. Há conformismo e cega aceitação quanto ao que se dá na escola. Apenas uns poucos reclamaram do que aconteceu durante o ano escolar: absentismo e pouca instrução" (p. 339).

Um último aspecto diz respeito à análise "de todo o sistema educacional apenas pelo ponto de vista de falta de vagas, então, novamente se torna óbvio que os professores sejam doutrinados em termos de eliminar os alunos desde a 1ª série, através da culpabilização da criança (...) No caso da 'Ghetto School', por exemplo, se eles promovessem todas as 390 crianças matriculadas em 1978, da 1ª para a 2ª série, que no mesmo ano contava com a metade de alunos devido à evasão e

---

---

repetência, a diretoria da escola teria que cortar pela metade a admissão de alunos para a 1ª série, porque não haveria lugar suficiente para todas as crianças e nem professoras para todos. Esse fato provavelmente iria fazer com que os pais se perguntassem porque tantas crianças na 'Ghetto' não foram aceitas na escola. Logo, é melhor para o sistema educacional fazer com que todos acreditem que a criança pobre é incapaz de levar adiante o trabalho escolar" (p. 342).

O fato de se levantar o tema da discriminação social dentro da escola com o cuidado de se detalhar quais os principais mecanismos que concorrem para esse fim, é da maior importância. É com o aprofundamento dessa questão que se poderá concluir quais os fatores intra-escolares mais determinantes para o fracasso.

Nesse sentido é também interessante a abordagem feita pela autora, do fenômeno da evasão e repetência na 1ª série: (1.º) de que tal fenômeno se constituiria numa das formas de discriminação social, sendo dessas a mais radical; (2.º) de que o fracasso é construído dentro da escola, durante o ano letivo, sendo por isso apenas a eclosão de um processo desencadeado desde a entrada do aluno no 1.º dia de aula, e, (3.º) de que por mais que se tenha conhecimento desse fenômeno, pouco se sabe sobre a maneira como a criança o enfrenta, ou seja, as reações individuais ou grupais à discriminação.

A metodologia adotada permite, pela postura tomada pela pesquisadora, aberta à observação de todas as situações que ocorressem na escola, uma leitura minuciosa de como se dá o dia-a-dia escolar. Pode-se, pela descrição das observações e pelas entrevistas, ir formando um quadro bem claro do processo de discriminação que ao longo de todo um ano se reforça.

A análise da trajetória de algumas crianças possibilita não só ilustrar a arbitrariedade dos rótulos que lhes são conferidos, como permite perceber a sua irreversibilidade. Isso quer dizer que a criança "com problemas emocionais", "com problemas de lateralidade", etc., é aquela que, infalivelmente, repete. Além disso, através desses pequenos estudos de caso fica clara a alienação da escola em relação a seus alunos. Com apenas uma entrevista dos pais é possível entender muitos dos comportamentos dos alunos em sala de aula. Por que, então, a escola não se utilizaria desse instrumento? Por que as entrevistas feitas com os pais, pelos especialistas e professores, só servem para confirmar diagnósticos anteriores? São questões como essas que vão surgindo no decorrer da pesquisa e que nas considerações finais são analisadas teoricamente. Há, portanto, o maior cuidado em manter um elo inteligível entre as considerações teóricas e o que se analisa: temas que emergem da observação do cotidiano escolar.

Pode-se dizer que a generalização desse estudo de caso é compreensível, desde o momento que as análises finais se constituem em forte elemento para um melhor entendimento da questão da discriminação social nas escolas. A descrição das observações se dá de maneira tão precisa que é possível identificá-las com situações semelhantes, reconhecê-las como situações presentes na maioria das escolas públicas. Nesse caso, as interpretações dessas situações e suas análises teóricas são da maior importância, não só para o aprofundamento do que se conhece em torno da questão da discriminação, como também das formas particulares em que esta ocorre.



**ROSENBERG, Lia. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da Grande São Paulo. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.**

*A presente pesquisa objetivou “analisar as relações entre rendimentos escolar (expresso em notas, resultado final e evasão), características de origem social do aluno e condições da escola” (p. 1) e “analisar o papel da mediação da escola na determinação do destino escolar de crianças de níveis sócio-econômicos diversos”.*

*A revisão de literatura desenvolvida constitui o marco teórico dentro do qual a autora pretende estudar e interpretar os fatores intra-escolares enquanto mediação entre origem social e rendimento da clientela escolar. Com esta finalidade cita dois estudos norte-americanos sobre condições sócio-econômicas e desempenho acadêmico: Coleman (1966) e Jencks et alii (1972). Entre os poucos estudos que relacionaram empiricamente mecanismos de seletividade da escola a condições sociais dos alunos, a autora cita Gouveia e Havighurst (1969). Estes autores sugerem que os alunos pobres que atingem as últimas séries são especialmente aptos e mais selecionados que os de classe média. Reforçando esta hipótese a autora cita o Plano trienal 77, 78-79 da Secretaria de Educação de São Paulo (1977) Castro e Sanguinetti (1977). No que se refere à relação entre origem social e resultados da educação formal, representados por testes de desempenho e notas, cita três estudos: Hansen (1976), Bessa (1971) e Poppovic et alii (1974). Para sugerir a possibilidade de atuação junto à família e justificar o estudo do comportamento da variável escolaridade dos pais, como indicador de notas escolares a autora cita Schmidt e Miranda (1977) e Poppovic (1972).*

*Quanto à variável sexo do aluno cita Rosemberg, F. (1975).*

*Em relação à repetência refere-se ao Plano Trienal 77-78-79 SEC/SP (1977) e ao Projeto NISE da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) da SEC/SP.*

*Na presente pesquisa a autora se propôs a estudar:*

*– Qual o peso específico dos fatores de ordem pedagógica/administrativa sobre o rendimento escolar?*

*– Terão estes fatores o mesmo peso na determinação do rendimento de alunos de diferentes níveis sócio-econômicos?*

*– Resultaria o rendimento escolar de uma combinação destas duas ordens de fatores-escolares e sócio-econômicos – além dos individuais?*

*– Tenderia o aspecto pedagógico a ser minimizado nesta combinação na medida em que se ampliassem as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pela família do aluno?*

*O trabalho foi desenvolvido tendo as seguintes hipóteses:*

*1º – Quanto mais baixa a origem social do aluno, mais baixas as notas obtidas e mais altas as porcentagens de repetência e evasão.*

*2º – As associações previstas na hipótese anterior são mais fortes para as séries iniciais do que para as séries finais do 1º grau.*

*3º – Mantida constante a origem social, a duração da jornada escolar e a estabilidade do professor durante o ano letivo são variáveis que mantêm forte associação positiva com o rendimento.*

*4º – Existe um peso específico da repetência sobre outra repetência ou evasão que se mantém nos diversos níveis sócio-econômicos.*

*5º – O peso dos fatores intra-escolares na determinação do rendimento escolar é maior para os alunos de origem social mais baixa.*

*A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa de campo correlacional multivariada.*

*O projeto foi realizado nas escolas públicas de 1º grau da Grande São*

Paulo, com uma sub-amostra de 7.111 alunos do Projeto NISE (pesquisa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) sobre os quais haviam sido colhidos dados de perfil individual e nível sócio-econômico da família. A unidade amostral foi a escola. Foram sorteadas aleatoriamente 139 escolas que representavam cerca de 10% do total de escolas públicas de 1.º grau da região da Grande São Paulo. Os alunos dessas escolas que haviam sido incluídos na amostra do Projeto NISE passaram automaticamente a compor a sub-amostra do presente estudo. Chegou-se, assim, a 7.111 alunos.

A amostra maior (para o projeto NISE), havia sido selecionada pelo seguinte processo: em primeiro lugar foi feita a divisão da região a ser coberta pela pesquisa — a Grande São Paulo — em conjuntos de setores escolares denominados “Unidades Saura”. Cada Unidade Saura (não há explicação sobre porque foi adotada esta denominação) é formada por escolas situadas na mesma região geográfica. O número de alunos que deveriam ser sorteados em cada Unidade Saura foi definido pela “Tabela de cálculo do tamanho da amostra” (CENAFOR, 1976). Todas as escolas da Unidade tiveram um certo número de alunos sorteados. Esse número foi proporcional à representação dos alunos de cada escola no total de alunos da Unidade Saura. Dessa forma garantiu-se que todas as escolas estivessem representadas na amostra final.

Foram sorteados 130.000 alunos de todas as escolas estaduais da região da Grande São Paulo e que constituíram a amostra do Projeto NISE.

As informações foram coletadas junto ao Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e dos professores, diretores e/ou outros funcionários das escolas que compunham a amostra.

Foi utilizada uma folha de registro e codificação onde o pesquisador de campo registrava as informações sobre o rendimento escolar (notas, freqüência) e outros eventos da vida escolar dos alunos sorteados em cada escola, além de informações sobre a escola.

Quanto às variáveis considerou-se:

A) Variáveis de origem social (Projeto NISE)

1 — Indicadores de NISE: renda familiar mensal (em Cr\$); renda per capita mensal (familiar dividida pelo número de membros); escolaridade do chefe de família; classificação na escala Azzi-Marchi.

A renda familiar mensal foi fornecida pelo responsável pelo aluno. A escolaridade do chefe da família não especifica quem é o chefe, se pai, mãe, irmão mais velho, etc., e considera as séries concluídas e não o número de anos passados na escola.

“A escala Azzi-Marchi é formada por um contínuo de índices compostos pela escolaridade do chefe e itens de conforto doméstico. Cada um dos indicadores tem um determinado peso e da soma desses indicadores ponderados resulta um total de pontos. Os índices da escala correspondem a intervalos desses totais de pontos obtidos pelo sujeito. Os indivíduos mais pobres têm índice um e os mais ricos situam-se no índice seis.

Assim, por exemplo, uma família cujo chefe tem curso primário incompleto, um televisor preto e branco e uma geladeira, soma 2 pontos, que correspondem ao índice 1 da escala Azzi-Marchi.

Esta escala é a mais empregada para as classificações de NSE feitas pelas agências de pesquisa de mercado, publicidade, etc. Reflete o padrão de vida da família de maneira bem fidedigna.

Nas análises em que não nos interessava investigar o peso relativo de cada indicador de NSE, mas apenas avaliar a influência desse nível sobre o comportamento de outras variáveis, decidimos trabalhar com esse indicador, exatamente por ser composto de escolaridade do chefe de família e nível de renda, refletida nos itens de conforto doméstico”. (p. 13-14).

2 — Outras variáveis: naturalidade, sexo, defasagem idade/série, repetência anterior e inserção no mercado de trabalho.

B) Variáveis de rendimento escolar (dados de 1977). Variável dependente: notas bimestrais em Português e Matemática; conceito final de Português e Matemática; conceito da Secretaria da Escola (registro em código numérico); conceito do Conselho de Classe; resultado final de Português, Matemática e Geral; reprovação e evasão ou abandono.

Além dos 4 (quatro) conceitos bimestrais (atribuídos dentro de cinco categorias: A, B, C, D e E), cada aluno recebe, ao final do ano letivo, o julgamento final do professor, expresso nos mesmos conceitos, sobre a condição do aluno prosseguir ou não estudos na série subsequente — conceitos A, B e C representam promoção, D e E, reprovação. Esse conceito final deve ser emitido junto com o conceito do último bimestre.

Cabe à secretaria da escola transformar os conceitos bimestrais em seus equivalentes numéricos, sintetizando-os numa soma (total de pontos). A tabela para transformação dos conceitos é a seguinte: A= 5; B= 4; C= 3; D= 2; E= 1.

O aluno que soma de 4 a 11 pontos recebe o conceito “retido” e o que soma de 12 a 20, “promovido”.

Se houver discrepância entre o conceito final do professor e o conceito da secretaria, o Conselho de Classe deve se pronunciar sobre a promoção ou retenção do aluno (Resultado Final) que resulta da verificação do seu rendimento e da apuração de sua assiduidade. O julgamento do Conselho de Classe deve fundamentar-se ainda na observação do aluno nas diversas situações de aprendizagem desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Quando a secretaria da escola traduz o conceito alfabético em termos numéricos, pode ocorrer que a imprecisão seja corrigida ou definitivamente incorporada ao histórico escolar do aluno, conforme o professor tenha utilizado, na transposição de códigos que fez, um código idêntico ao da secretaria ou não — por exemplo, uma escala de 0 a 10 pontos, que é a mais comumente usada pelos professores.

C) Variáveis de condições da escola — as seguintes variáveis foram utilizadas para definir a qualidade das escolas, segundo os objetivos propostos:

— rotatividade do professor de Português e Matemática durante o ano de 1977 (informação do Centro de Informações Educacionais da SEC/SP); número de turnos em que a escola funciona; presença de coordenador pedagógico; existência de sala para biblioteca; porcen-

tagens de aprovação e evasão (por série, nas escolas, no ano anterior); superlotação ou número de séries funcionando com mais alunos que a capacidade disponível (dados levantados junto ao CIE-SEC/SP); grau de carência da escola (classificação feita pela SEC, publicada no Diário Oficial de 05/05/76).\*

No que se refere ao perfil individual dos alunos sorteados, bem como à caracterização do nível sócio-econômico das famílias desses alunos foram utilizados dados secundários do Projeto NISE da APCTE da SEC/SP:

Após o sorteio da amostra fez-se a relação nominal dos sujeitos, por escola. Tal relação foi copiada na Folha de Registro e Codificação.

Foram feitas entrevistas para selecionar os pesquisadores. Antes de se dar início à fase de coleta de dados, ofereceu-se treinamento munucioso aos pesquisadores selecionados, ocasião em que foi distribuído o Manual de Instruções aos pesquisadores.

Estes foram encarregados de percorrer as escolas, obter os dados sobre rendimento escolar e registrá-los na Folha.

Uma vez terminado o trabalho de campo, isto é, o levantamento de informações sobre as escolas e sujeitos, os pesquisadores tinham obtido 3 arquivos de dados: variáveis de nível sócio-econômico dos alunos (arquivo 1); variáveis de rendimento escolar (arquivo 2); variáveis de condições da escola (arquivo 3).

Procedeu-se então à verificação da consistência dos dados do arquivo 2 (que haviam sido colhidos para o presente estudo) em relação ao arquivo 1 (dados armazenados do Projeto NISE). Foi feita em seguida a junção e compatibilização dos dois arquivos.

\* Embora o critério utilizado pela SEC para esta classificação tenha sido o NSE da clientela da escola, as análises evidenciam que as escolas dos dois grupos (carentes e não carentes) possuem características bem distintas, de modo que esta variável foi considerada crítica para os cruzamentos de dados.

Os primeiros processamentos realizados apontaram a necessidade de trabalhar separadamente com três grupos: alunos de 1ª série à 4ª série (antigo primário); alunos de 5ª série à 8ª série (antigo ginásio) diurno, alunos de 5ª à 8ª série (antigo ginásio) noturno.

As marcantes diferenças que ainda existem entre os três grupos tornam conveniente realizar análises em separado.

Algumas informações tiveram de ser processadas por série, especialmente a 1ª série, que tem uma problemática bastante diferente das demais, e outras por turnos, quando as diferenças de período eram mais relevantes.

Diversos cruzamentos simples entre indicadores de nível sócio-econômico e rendimento escolar foram feitos, controlando algumas variáveis de características dos alunos.

Sempre que os resultados sugeriram foi empregado tratamento estatístico considerado adequado que inclui: testes de significância de diferença de médias, análise de variância, regressão múltipla e "step wise".

O estudo conduziu às seguintes conclusões:

Quanto ao NSE, "o perfil sócio-econômico dos sujeitos que compuseram a amostra é o mesmo traçado pela equipe da Secretaria de Educação no Projeto NISE. Essa consistência entre os dados de NSE das amostras dos dois projetos permite a generalização dos demais dados, recolhidos especialmente para este projeto (tais como rendimento escolar e características da escola), pois indica que a amostra selecionada é representativa da população — alunos da Grande São Paulo no ano 1977" (p. 13).

"Os resultados apontam claramente a existência de mecanismos de seletividade social dentro da escola. A clientela das séries iniciais é significativamente diferente, quanto ao nível sócio-econômico, da clientela das quatro últimas séries do 1º grau.

A comparação entre os períodos diurno e noturno mostra que há mais alunos provenientes de famílias de baixa renda neste último, embora aí

também se perceba a seletividade social na passagem de uma série para outra" (p. 21).

"A porcentagem de alunos cujos pais têm a escolaridade mais baixa diminui sensivelmente ao longo do curso, principalmente no diurno" (p. 22).

Quanto à naturalidade, "mais da metade dos alunos matriculados no 1º grau das escolas estaduais da Grande São Paulo nasceram fora da Capital.

Esse é um dado importante, que acrescenta o aspecto cultural ao perfil sócio-econômico dos alunos, revelando um pouco mais a realidade das condições de vida da maioria desses alunos.

As dificuldades de adaptação do migrante somam-se aos obstáculos de ordem meramente econômica. São valores, atitudes, comportamento e até padrão de linguagem trazidos pelas famílias, com os quais a criança convive, e que a escola ignora, desconhece ou desvaloriza.

Todo esforço de adaptação aos novos hábitos e costumes impostos pela escola da cidade grande cabe ao aluno — que, muitas vezes, entrará em contato com esse novo universo apenas através da escola. O processo de socialização vivido pelos alunos migrantes é completamente diferente daquele experimentado pelas crianças que já dominam parte da cultura na qual a escola se insere. A marginalização cultural, que não é exclusiva dos migrantes, mas sofrida por todos aqueles que não tiveram acesso à cultura da classe dominante na sociedade em que vivem, tem grande influência na determinação do fracasso escolar dessas crianças. (cf. Poppovic et alii 1975)" (p. 23).

Quanto ao sexo, "a distribuição dos Sujeitos da Amostra é bem equilibrada, há quase o mesmo número de indivíduos do sexo masculino e do feminino" (p. 24). O peso desta variável sobre o rendimento escolar é muito grande e os dados recolhidos neste estudo mostram que os sujeitos do sexo feminino tem melhor rendimento escolar que os do sexo masculino, confirmando pesquisas anteriores.

Quanto à série, "a caracterização do NSE da clientela de cada série (cf. tabelas 9 e 10) evidencia uma associação entre a redução do contingente

---

de alunos de uma série para outra — que reflete o fracasso escolar tanto pela repetência como pela evasão — e a origem social dos alunos.

Ou seja, à medida que as crianças de origem pobre vão repetindo as séries iniciais e abandonando a escola, elas não vão sendo substituídas por igual número de crianças de origem menos pobre. As famílias que têm as necessárias condições sócio-econômicas preferem a escola particular em favor da pública.

A diminuição no número de alunos pobres nas últimas séries do 1.º grau das escolas públicas corresponde a uma redução no total de alunos nessas mesmas séries” (p. 25).

Quanto à defasagem “... menos de um terço da clientela está na idade ideal para a série que frequenta. Os dois terços restantes encontram-se atrasados, seja porque entraram com mais de 7 anos na 1.ª série, seja porque abandonaram a escola por algum tempo, voltando mais tarde, seja porque repetiram alguma série” (p. 26). “... os dois terços dos alunos fora da idade ideal apresentam pelo menos uma repetência anterior em sua vida escolar, cabendo às demais causas da defasagem a explicação de um terço desses atrasos” (p. 27).

Quanto à repetência anterior, a proporção dos alunos da amostra que nunca repetiram nenhuma série é de 52,5%, ou seja, quase a metade dos alunos matriculados repetiram pelo menos uma vez. O sucesso escolar, portanto, é privilégio da metade da clientela.

“Para a outra metade, a escola de 8 anos vai ser cursada em 9, 10 ou mais anos. Mas, infelizmente, nem isto é verdade. Após repetidos fracassos a família decide tirar o filho da escola.

Conclui-se que existe uma percepção, por parte da família, da inadequação existente entre seus filhos e o atual sistema escolar” (p. 28).

Quanto à inserção no mercado de trabalho, foram considerados como inseridos no mesmo alunos maiores de 10 anos com atividades remuneradas ou temporariamente desempregados. Mais de um quinto dos alunos maiores de 10 anos matriculados em escolas estaduais da Grande São Paulo trabalham ou estão procurando emprego. A grande maioria

encontra-se nos cursos noturnos, porém sua presença nos cursos diurnos também é expressiva.

Quanto ao rendimento expresso em notas “observa-se, na distribuição de pontos de Português e Matemática, a pequena variação ao longo dos bimestres, ou seja, a proporção de alunos que recebe conceitos altos (A, B) no 1.º bimestre é quase a mesma que recebe esses conceitos no 4.º bimestre, como se o professor pudesse conhecer seus alunos logo nos primeiros meses, exercendo pouca influência no sentido de mudar seu desempenho ao longo do ano letivo. Parece que o destino do aluno está traçado desde os primeiros dias de aula. Sua resposta ao processo educativo está definida logo no início desse processo” (p. 38).

A atuação do Conselho de Classe é direcionada no sentido de promover alunos que o professor teria reprovado.

Quanto à duração da jornada escolar e ao número de turnos, o maior número de turnos está associado a uma menor duração da jornada escolar (3 horas e meia) e ambas as condições são mais encontradas nas escolas carentes. A autora desenvolve considerações a respeito dos problemas e desvantagens que esta situação acarreta.

Quanto à “superlotação de séries”, a informação obtida dizia respeito apenas à existência de séries superlotadas (e não de classes superlotadas) dentro da escola. Os cruzamentos feitos não evidenciaram a associação negativa entre superlotação e aproveitamento que se esperava. A autora acredita que tal associação deve existir a nível de classe superlotada. Como não dispunham desta informação a variável foi abandonada.

Quanto à presença de coordenador pedagógico, a SEC/SP encaminha os quadros de que dispõe, prioritariamente às escolas carentes. Esta variável perdeu o sentido pois se encontra fortemente associada ao grau de carência da escola, deixando portanto de representar uma indicação de qualidade da escola.

Quanto à biblioteca, não foram colhidos dados descritivos tendo ocorrido uma abrangência da categoria que fez com que a variável fosse eliminada. Foram incluídas nesta categoria tanto escolas com biblio-

tecas bem organizadas como as que têm apenas alguns livros jogados numa sala que nem sequer pode ser utilizada por falta de pessoal.

Quanto às hipóteses, a 1ª foi confirmada na direção esperada: quanto mais baixa a origem social mais baixas as notas para ambos os sexos. Para qualquer indicador de NSE esta associação evidencia-se claramente. Com relação à evasão os dados de renda indicam na direção esperada: menor renda, maior evasão.

Os evadidos têm pais com baixa escolaridade.

Na classificação pela escala Azzi-Marchi, embora a associação entre renda e evasão não apareça muito intensamente, a permanência na escola aparece associada à escolaridade do chefe da família. Há associação entre evasão e inserção no mercado de trabalho. Os inseridos no mercado de trabalho abandonam mais a escola (p. 80). A 2ª hipótese foi confirmada: o papel de mediação da escola é mais evidenciado nas quatro 1ªs séries (p. 91).

A 3ª hipótese foi confirmada no que diz respeito à associação entre duração da jornada escolar e rendimento (p. 93 – 94). Quanto à estabilidade do professor foi confirmada indiretamente uma vez que os dados obtidos indicam que as escolas em que há menor estabilidade do professor são as classificadas como “carentes”, e são também aquelas em que os alunos têm menor rendimento. Não constam associações desta variável com rendimento.

Está confirmada a hipótese de que as meninas têm melhor desempenho que os meninos (4ª hipótese). Separando os alunos pelo NSE esta diferença favorável às meninas se mantém e está presente em todos os níveis. Considerando os grupos segundo a escolaridade do chefe de família persiste a vantagem do sexo feminino assim como na Escala Azzi-Marchi (p. 73-74).

Quanto à 5ª hipótese, não foi constatada associação entre repetência e evasão. A repetência anterior considerou quantos alunos haviam repetido ao menos uma vez e não o número de repetências na vida escolar do aluno. Provavelmente seria encontrada associação entre evasão (abandono) e fracassos repetidos. Foi constatada, entretanto, associação entre defasagem série/idade e evasão, o que leva a supor que o acúmulo

de repetências leva à defasagem (de quatro anos ou mais) e resulta no abandono.

A 6ª hipótese foi confirmada uma vez que os alunos da amostra analisada por este projeto obtiveram resultados bem diferentes, conforme estivessem em escolas carentes ou não carentes. Isto significa que alunos de um mesmo NSE colocados em escolas com características distintas obtêm diferentes resultados.

A pesquisa deixou claro que, embora o critério de classificação das escolas em carentes ou não carentes seja a presença de maior ou menor proporção de alunos de NSE mais baixos (os “carentes”), nas escolas consideradas carentes observá-se uma superposição de aspectos que influem negativamente na qualidade da escola — seja por dificultar a administração, o que redundaria numa escola menos organizada, seja por não permitir maior flexibilidade à direção. Estes aspectos são: menor duração da jornada escolar, maior número de turnos, maior tamanho da escola, séries superlotadas e maior rotatividade dos professores. Controlado o NSE, os alunos destas escolas apresentam resultados piores. As diferenças são significativas para os grupos de nível sócio-econômico mais baixo.

O fracasso escolar, expresso em repetência e evasão, está associado à origem social do aluno mas tem a explicá-lo toda a complexa realidade educacional apresentada pela pesquisa. Os resultados deste trabalho reforçam a importância das variáveis internas à escola na determinação deste quadro. As condições escolares têm influência especialmente nas séries iniciais onde a concentração de alunos mais pobres é maior.

Recomenda-se:

1 – Atender prioritariamente às exigências de adequação da escola às necessidades das crianças de NSE mais baixo, uma vez que a pesquisa evidenciou esta inadequação e que para as crianças mais pobres faz muita diferença estudar em condições mais adequadas.

2 – “Os custos da defasagem idade-série para o aluno e para o sistema obrigam a uma reflexão urgente e conseqüente sobre as causas da repetência escolar e à tomada de decisões responsáveis com vistas a uma transformação radical do panorama aqui descrito” (p. 27).

3 – Considerar o peso específico da repetência sobre outra repetência. É bem maior a proporção de reprovações entre os alunos que já repetiram uma vez, o que indica que a repetência, nas atuais condições de funcionamento e estrutura da escola, está longe de ser uma solução.

4 – Sugere que: “a área de atuação do educador, estritamente falando, no âmbito dos problemas – como a aprendizagem, o currículo, a avaliação – oferece um vasto campo para o desenvolvimento de novas propostas que, partindo de dados concretos, levem à solução dos graves desafios atualmente colocados para a rede pública” (p. 100).

O quadro de extrema gravidade configurado pelas altas taxas de evasão e repetência do sistema educacional aponta para a inegável relevância do tema abordado. O problema se coloca em termos de urgência, uma vez que evidencia necessidade de atendimento eficiente para esta clientela. Neste sentido a pesquisa reveste-se de um caráter empírico útil como subsídio para intervenção no sistema.

A pesquisa possui consistência interna configurada pelas seguintes características:

- O problema está inserido num quadro referencial teórico que abrange inclusive a teoria da marginalidade cultural.
- Problemas e hipóteses expostos com precisão e clareza.
- Cuidado na seleção da amostra.
- Técnica de coleta de dados adequada aos objetivos da pesquisa. Excelente o Manual de Instruções ao Pesquisador.
- Oferece uma boa imagem da fidedignidade dos dados.
- Os procedimentos foram adequados aos propósitos da pesquisa.
- Apresenta riqueza metodológica uma vez que estuda as relações entre as variáveis, estabelece com êxito relações causais, utiliza eficientemente a significância estatística e a análise multidimensional enriquecendo as conclusões da pesquisa.

– É boa a apresentação das tabelas.

– Os resultados são apresentados com detalhes.

– O relatório é elaborado de maneira clara e direta, informa o leitor sobre o que o trabalho pretende alcançar, sobre a importância do assunto e sobre o que já existe neste campo.

– O enfoque é adequado e a extensão e profundidade do tratamento são proporcionais à relevância do tema. Focaliza o problema e amplia a compreensão do mesmo.

– Oferece contribuição teórica e metodológica importantes, valorizando o papel da escola nos países em desenvolvimento e levantando problemas para futuras investigações.

Pelos cuidados na amostragem e pela consistência interna apresentada pela pesquisa os resultados podem ser generalizados para outras concentrações urbanas do país.

As três primeiras recomendações da pesquisa tornam-se viáveis desde que haja por parte dos organismos de planejamento e centros de decisão a firme determinação de intervir diretamente para reverter e superar as tendências à superposição de aspectos negativos que influem na qualidade da escola pública.

A última recomendação é inteiramente viável e merece ser considerada com atenção pelos educadores em geral.

Quanto às restrições dizem respeito ao fato de, na análise e discussão dos resultados, assim como na apresentação das conclusões, não ter sido seguida a linha das hipóteses desenvolvidas. O leitor se vê obrigado a um esforço adicional, ao realizar ele mesmo a “checagem” dos resultados e conclusões com as hipóteses.

Não foram realizadas associações diretas entre estabilidade do professor durante o ano letivo e rendimento escolar dos alunos, o que prejudicou um pouco a confirmação da terceira hipótese.



- ALENCAR, Maristela Lage. **Proposta de um atendimento alternativo às dificuldades apresentadas pelos alunos das classes especiais da rede oficial do município de Fortaleza.** Fortaleza, UFCE, 1980. 133p. Dissertação (mestrado)
- ALEXANDER, L. & SIMMONS, J. **The determinants of school achievement in developing countries; the educational production function.** Washington, World Bank, 1975. (Staff working paper, 201)
- ALTENBURG, Hella. **Avanço progressivo e critérios absolutos na avaliação do rendimento.** Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação (mestrado)
- ALVES, P. G. **Contribuição ao estudo da repetência escolar.** Curitiba, UFPR, 1961. Dissertação (mestrado)
- ANDRADE, Cidéia. **A educação das crianças carentes nas classes de adaptação; uma forma de controle social.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. Dissertação (mestrado)
- ARAÚJO, Terezinha Lopes. **Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau.** Belo Horizonte, UFMG, 1977. Dissertação (mestrado)
- ARNS, Otília. **A comunicação lingüística em meio rural paranaense — evasão e retenção escolar no 1º grau.** Curitiba, UFPR/INEP, 1978. 278p.
- AVALOS, B. & HADDAD, W. **Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Filipinas, Índia, Malasia, Medio Oriente y Tailandia; síntesis de resultados.** Ottawa, IDRC, 1981.
- 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. Dissertação (mestrado)
- BALDIJÃO, Carlos Eduardo Malhado. **A desnutrição e o processo de acumulação de capital.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29): 49-53, jun. 1979.
- BARBOSA, José Carlos C. **Relacionamento de disfunção cerebral mínima e repetência com coordenação viso-motora e problemas de conduta em escolares da 1ª série do 1º grau.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1978. Dissertação (mestrado)
- BARRETO, Elba Sá. **Ensino de 1º e 2º graus; intenção e realidade.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas/CNPq, 1980.
- BEZERRA, Vilma M. Lima. **Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda.** Recife, UFPE, 1981. Dissertação (mestrado)
- BONAMIGO, Euza & PENNA FIRME, Tereza. **Repetência na 1ª série do 1º grau; uma nova perspectiva de análise.** Porto Alegre, UFRGS/INEP, 1980. 84p.
- BRANDÃO, Zaia et alii. **Elaboração de um programa de formação de professores para as 1ªs séries de 1º grau.** Rio de Janeiro, PUC/SEAT, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Ensino de 1º grau 1974/1978; síntese retrospectiva.** Brasília, 1981.

- BROUEK, Josef. Nutrição, desnutrição e comportamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (29): 11-30, jun. 1979.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Introdução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (29): 5, jun. 1979.
- CASTRO, Claudio de Moura et alii. **Custos e determinantes da educação: o caso de Brasília**. Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1978.
- CASTRO E SANGUINETTY et alii. **Determinantes de la educación en America Latina**; acceso, desempeño y equidad. Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1980.
- CAUDURO, Maria Luzel de Oliveira. **Fatores psico-sócio-econômicos da reprovação**. Rio de Janeiro, PUC, 1971. Dissertação (mestrado)
- COIMBRA, Ivanê Dantas. **Reprovação escolar na primeira série de primeiro grau**. Salvador, UFBA, 1976. Dissertação (mestrado)
- COLCLOUGH, C. **Primary schooling and economic development**; a review of the evidence. Washington, World Bank, 1980. (Staff working paper, 399)
- COSTA, Messias. **School outputs and the determinants of scholastic achievement**: a study of urban elementary schooling in a large industrial city in Brazil. Stanford, EUA, Universidade de Stanford, 1975. Tese (doutorado)
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. cap. 4
- DANTAS, Jovelina Brazil. **Desnutrição e aprendizagem**; experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de criança em vários estados nutricionais. São Paulo, PUC, 1976. 149p. Dissertação (mestrado)
- DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**; a produção do fracasso. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. Dissertação (mestrado)
- DRUMOND, Anna Augusta. **Um estudo do fenômeno da distorção série/idade escolar**; análise da composição da matrícula nas escolas estaduais do antigo ensino primário dos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Niterói. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação (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.
- ÉBOLI, Norma. **Estudo das classes de recuperação do antigo ensino primário da rede estadual em Niterói**. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação (mestrado)
- FELDENS, Maria das Graças Furtado et alii. **Problemas dos professores do ensino de 1º grau**; uma investigação exploratória. Porto Alegre, UFRGS, 1980. 125p. Tese (mestrado)
- FERRARI, Alceu R. Nível de qualificação do professor e rendimento escolar na 1ª série primária. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo (26): 61-92, 1973.
- . Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º grau. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo (33): 3-64, 1975.
- . **Relações entre variáveis demográficas, econômicas e educacionais**. Brasília, UFRGS/INEP, 1980.
- 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.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Alfabetização e universo cultural**; análise de cartilhas utilizadas nas escolas da cidade de Campinas. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1979. Dissertação (mestrado)

---

FUKUI, Lia et alii. **Escolarização e sociedade; um estudo de excluídos da escola.** São Paulo, CERU/INEP, 1980. 324p. anexos.

GASPAR, Ieda Magalhães de S. **Quem alfabetizará as gerações futuras?** Niterói, UFF, 1978. Dissertação (mestrado)

GATTI, Bernadete et alii. **A reprovação na 1ª série do 1º grau.** São Paulo, USP, 1981.

GIRARDI, Zelia. **Relação entre integração escola-comunidade e a evasão e repetência na zona rural.** Porto Alegre, UFRGS, 1978. Dissertação (mestrado)

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.

GOLDENBERG, Sergio et alii. **Caracterização e estudo de fatores gerados de distúrbios de aprendizagem.** São Paulo, UNICAMP/INEP, 1979.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. **A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional.** Belo Horizonte, UFMG, 1981. Dissertação (mestrado)

GONÇALVES, Julia Eugenia. **A significação do processo de alfabetização na criança.** Niterói, UFF 1978. Dissertação (mestrado)

GREENBERG, Joel. Alimentação deficiente abala emoções das crianças. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 jan. 1982.

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.

GUNZ BURGER, Miriam. **O aluno de aprendizagem lenta no âmbito da marginalização cultural.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. Dissertação (mestrado)

HADDAD, W. **Educational and economic effects of promotion repetition practices.** Washington, World Bank, 1979. (Staff working paper, 319)

HEES, Martha Pereira das Neves. **Frequência ao Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar – PAEPE – e rendimento na 1ª série do 1º grau.** Niterói, UFF, 1980. 237p. Dissertação (mestrado)

HUSÉN, T. et alii. **Teacher training and student achievement in less developed countries.** Washington, World Bank, 1978. (Staff working paper, 301)

ISAAC, Neyde Jorge et alii. **Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro, FGV, ISOP/INEP, 1977.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Rendimento perceptivo-motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não formal.** Porto Alegre, UFRGS, 1977. 145p. Dissertação (mestrado)

MACEDO, Elvidina Nabuco. Nutrição, nível sócio-econômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracajú. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (29): 87-96, jun. 1979.

MELO, Rachel Brotherhood. **Programa compensatório de desenvolvimento lingüístico para crianças carentes culturais; suas consequências no rendimento escolar.** Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação (mestrado)

MONTEIRO, Carlos Augusto. Os determinantes da desnutrição infantil no Vale do Ribeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (29): 57-75, jun. 1979.

MORALES, Juan Antonio. **Informe final de las investigaciones sobre "Nutricion, Salud y Educación".** Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1980.

- NORONHA, Maria Olinda. **Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária**; um estudo de caso. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1977.
- OLIVEIRA, Anatólio Batista de. **Educação e classes sociais**: a reprodução dos valores sociais através de agências educacionais em Salvador. Bahia, UFBA, s.d.
- PAIVA, Yolanda Moreira dos Santos. **Recuperação de alunos no ensino de 1º grau**; operacionalização e problemas do professor. Porto Alegre, UFRGS, 1978. Dissertação (mestrado)
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Echec scolaire au Brésil**; une étude de cas: le projet Alpha dans le Minas Gerais. Paris, Universidade Paris V, s.d. Tese (doutorado)
- PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo, PUC, 1980. 2v. Dissertação (mestrado)
- PINTO, Cira de Matos Brito. **As atividades como forma de ensino mais adequada às crianças nos anos iniciais do 1º grau**. Brasília, UnB, 1977. Dissertação (mestrado)
- PINTO, Maria Nilce de Mendonça. **A recuperação de alunos com deficiência de aprendizagem em escolas de Maceió — Alagoas**. Rio de Janeiro, PUC, 1978. Dissertação (mestrado)
- PRAZERES, Maria Regina de Lemos. **Alguns correlatos afetivos determinantes do rendimento escolar dos alunos de 6ª série do ensino de 1º grau**. Brasília, UnB, 1978. Dissertação (mestrado)
- RASCHE, Vania M. Moreira. **The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in Brazilian schools — a case study of first grade**. Michigan, EUA, Universidade de Michigan, 1979. Tese (doutorado).
- RESEARCH REVIEW and ADVISORY GROUP. **Literacy**; a summary review. Ottawa, IDRC, 1978.
- . **Malnutrition and later development**; a summary review. Ottawa, IDRC, 1979.
- . **Progress report**. Ottawa, IDERC, 1979.
- RIBEIRO, Neuza M. de Sales. **Idade e nível de escolaridade**; um estudo em Aracaju. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1975. Dissertação (mestrado)
- RODRIGUES, Maria Regina Nina. **O sistema educacional de uma prática viabilizada em escolas de 1º grau**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 162p. Dissertação (mestrado)
- RONDÔNIA (território). **Pesquisa na zona rural**. Porto Velho, Secretaria de Educação e Cultura, Divisão de Estatística e Pesquisas Educacionais, 1981.
- ROPKE, Elio. **Expectativas do professor e desempenho de alunos**. Porto Alegre, UFRGS, 1981. Dissertação (mestrado)
- ROSENBERG, Lia. **Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da Grande São Paulo**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.
- SANTOS, Maria Ribeiro dos. **A avaliação das redações escolares**; alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG, 1979. Dissertação (mestrado)
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Elevação dos índices de rendimento do aluno de 1ª série do 1º grau através de experimento e expansão de metodologias e tecnologias específicas para o processo de alfabetização**. São Paulo, 1976.

- . **Fatores sócio-econômicos que afetam a escolaridade na zona rural do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1981.
- 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. Dissertação (mestrado)
- SCHIFELBEIN, E. & SIMMONS, J. **Determinantes del rendimiento escolar; reseña de la investigación para los países en desarrollo.** Ottawa, IDRC, 1981.
- SCHMIDT, Isaura Belloni & MIRANDA, Glauro Vasques de. **Determinantes da escolarização no Brasil.** Belo Horizonte, BID/Programa ECIEL, 1977.
- SILVA, Alberto Carvalho da. **Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29): 7-9, jun. 1979.
- SILVA, Solange de Oliveira. **Trabalho remunerado de alunos do curso fundamental de unidade de ensino da rede estadual de Salvador.** Salvador, UFBA, 1976. Dissertação (mestrado)
- SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. **A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças.** São Paulo, PUC, 1978. Dissertação (mestrado)
- SIMMONS, J. **Now effective is schooling in promoting learning; a review of the research.** Washington, World Bank, 1975. (Staff working paper, 200)
- SMILANSKY, M. **Priorities in education: pre-school; evidence and conclusions.** Washington, World Bank, 1979. (Staff working paper, 323)
- SOUZA, Solange Jobim. **Linguagem, processos cognitivos e classe social; um estudo preliminar sobre a influência das diferenças sociais no desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro, PUC, 1978. Dissertação (mestrado)
- SPAGNOLO, Fernando. **A escola rural em Barra do Corda; expectativas e realidade.** Rio de Janeiro, PUC, 1979. Dissertação (mestrado)
- TEIXEIRA, Maria Elisa Licht et alii. **Evasão escolar; aspectos psicoeducacionais.** *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, 4 (2): 31-44, 1980
- TEIXEIRA FREITAS, M. A. **O ensino primário no Brasil.** São Paulo, Melhoramentos, 1934.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo, Polis, 1980.
- TRAINOTTI, Teresinha Salete. **O sistema de avanço progressivo no município de Florianópolis.** Porto Alegre, UFRGS, 1978. Dissertação (mestrado)
- TRIVINOS, Augusto Silva et alii. **Analfabetismo, evasão escolar e produto interno bruto per capita nos países da Bacia do Prata (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai).** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 5(1): 31-53, jan./abr. 1980.
- VILLELA, Gislane Magrini et alii. **A evasão escolar; aspectos sócio-educacionais.** Uruguaiana, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1979. 65p.
- WOLFF, Lawrence. **Um estudo das causas de reprovação no primeiro ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisas educacionais.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre (3): 67-105, jan. 1978.
- WOODHALL, Maureen. **Educación, trabajo y empleo; reseña sumaria.** Ottawa, IDRC, 1981.
- ZEULI, Tahis de Lyra Tavares. **Competência, performance e educação.** Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1977. Dissertação (mestrado)

