

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

172



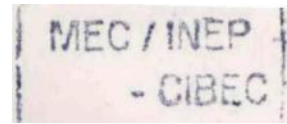
MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Presidente da República Federativa do Brasil
Itamar Franco

Ministro da Educação e do Desporto
Murílio de Avellar Hingel

Secretário-Executivo do MEC
Rubens **Leite** Vianello



REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

172

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR
Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsênio Canísio Becker

**SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E
CIRCULAÇÃO Sutil Macedo Silveira**

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

172

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag. Brasília, v.72, n.172, p.229-445, set./dez. 1991

COMITÊ EDITORIAL
Esther Buffa
Ilma Passos Alencastro Veiga
Pedro Goergen
Vicente de Paulo Carvalho Madeira

DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA
Celi Rosália Soares de Melo
Evaldo Barbosa Oliveira
Francisco Edilson de C. Silva
Hermes Oliveira Leão

REVISÃO Gislene
Caixeta Jair Santana
Moraes Tânia Maria
Castro

TRADUÇÕES E VERSÕES Amábile
Pierroti - Francês André Gil Teixeira Pires
- Inglês Uerme Irene F. Vasquez Becker -
Espanhol

PROJETO GRÁFICO
Darlan Rosa

SERVIÇOS EDITORIAIS Celi
Rosália Soares de Melo
Francisco Edilson de C. Sirva

ENDEREÇO
INEP
Campus da UnB - Acesso Sul
Asa Norte
70910-900 - Brasília - DF - Brasil
C, Postal 04662
70312-Brasília-DF-Brasil

PERIODICIDADE
Quadrimestral

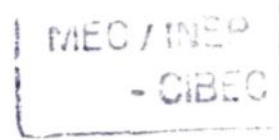
Revista brasileira de estudos pedagógicos -v. 1, n.1, (jul. 1944). Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa abr. 1980-abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil, I. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. II, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.



REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

172

SUMÁRIO

ESTUDOS

O Ensino Superior Agrícola no Brasil

Guy Capdeville..... 229

**Financiamento da Educação: Gestão Democrática dos Recursos
Financeiros Públicos em Educação**

José Carlos de Araújo Melchior 262

A Arte do Repente e as Habilidades Lingüísticas

Antonio Roazzi, Ann Dowker e Peter E. Bryant 291

Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores

Lucíola Licínio de C. P. Santos 318

**Análise Epistemológica da Visão de Ciência dos Professores de
Química e Física do Município do Rio de Janeiro**

Renato José de Oliveira 335

As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério

Elizabeth Maria Pinheiro Gama, Liney Orlandina Lucas, Maria de Lourdes Salvato, Denise Meyrelles de Jesus, Janete Magalhães Carvalho e Jaime Roy Doxsey 356

NOTAS DE PESQUISA

Guia de Fontes de Documentação para a História da Educação na Bahia385

Guia de Fontes Literárias para o Estudo da História da Educação na Bahia.....388

Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação.....392

Políticas Públicas de Educação: a (Des)articulação entre a União, o Estado e os Municípios394

Os Filhos Pródigos da Educação Pública: um Estudo sobre os Evadidos da Escola Pública num Bairro Periférico do Município de Santarém397

RESENHAS CRÍTICAS401

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES.....405

ÍNDICE.....413

Estudos

O Ensino Superior Agrícola no Brasil

Guy Capdeville

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Historia o surgimento e a evolução do ensino superior agrícola no Brasil. Em 15 de fevereiro de 1877, instalava-se, no Brasil, o primeiro curso superior da área de ciências agrárias — o Curso de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia. Dessa data até 1910 — ano em que se faz a primeira regulamentação oficial desse tipo de ensino — funcionaram, no Brasil, oito cursos de Agronomia. Embora os estatutos da Imperial Escola Agrícola da Bahia (1875) previssessem, no seu Art. 5^o, além do curso de Agronomia, os cursos superiores de Engenharia Agrícola, Silvicultura e Veterinária, o primeiro curso de Medicina Veterinária só foi inaugurado em 1913, no Rio de Janeiro. Em 1960, criou-se o primeiro curso de Engenharia Florestal (Viçosa-MG); em 1966, o primeiro de Zootecnia (Uruguaiana-RS) e, em 1973, o primeiro de Engenharia Agrícola (Pelotas-RS). Em janeiro de 1990, eram 72 os cursos de Agronomia; os de Veterinária, 43; os de Engenharia Florestal, 14; os de Zootecnia, 16; e os de Engenharia Agrícola, 8. Em março de 1961, foi inaugurado, na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Viçosa, o primeiro curso de pós-graduação, no Brasil, no modelo norte-americano do Master of Science ou Magister Scientia?. Em janeiro de 1990, havia 108 cursos de mestrado e 28 de doutorado em Ciências Agrárias, no Brasil. Acredita-se que a formação de profissionais agrícolas de nível superior é uma das áreas bem sucedidas da educação brasileira.

Primórdios

As primeiras tentativas de se instalar o ensino superior agrícola no Brasil enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população. A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na

abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar, no que se refere à formação de mão-de-obra. Quanto à reprodução das relações de dominação e da ideologia dominante, outras agências dela se encarregavam, satisfatoriamente (Freitag, 1986, p.45 e 48).

Não havia, pois, razões para o governo criar escolas agrícolas, nem mesmo outra escola qualquer, no campo. A agricultura, praticada por escravos e ex-escravos, não era exercida "profissionalmente". O campesinato surgiu muito tarde, no Brasil. O trabalho assalariado na agricultura só começou a ser realmente praticado após a chegada dos imigrantes europeus, que vieram substituir o trabalho escravo. Os imigrantes, de sua parte, também não precisavam de mais educação do que a que já possuíam, para o desempenho das atividades que lhes eram confiadas. A atividade agrícola era, deste modo, considerada um ofício para o qual não se precisa de treinamento algum. Qualquer um poderia exercê-lo; daí seu desprestígio. Esse ofício não envolvia perícia técnica que precisasse ser aprendida, e é justamente por isso que qualquer um poderia exercê-lo. Para que estudá-lo, então?

Outras, portanto, foram as razões que levaram, primeiramente, Dom João e, depois, os outros que seguiram seu exemplo a se preocuparem com "escolas de agricultura"; provavelmente a inspiração do Príncipe Regente veio dos ideais iluministas em que fora educado, combinados com a necessidade bem prática e imediata de adaptar o país à sua nova condição de sede da Corte Portuguesa.

Entretanto, nem mesmo o empenho de Dom João e, posteriormente, o daqueles que o imitaram conseguiram vencer a inércia da desmotivação e do desinteresse por este tipo de estudo. Quando, em 1859, se propôs a fundação da Escola Superior Agrícola da Bahia, destinada à formação de "agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários", deu-se o mesmo fenômeno. Todos aceitavam a importância e a oportunidade da idéia de se criar uma escola agrícola superior, não porém com o entusiasmo

suficiente para colocá-la em prática. A escola da Bahia levou 17 anos para passar de ideal a realidade e, quando o fez, não foi sem tropeços. A primeira turma de formados, em 1880, foi de dez alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. Ao apagar das luzes do século XIX, a matrícula caiu praticamente para zero e, no início do século XX (1902), a escola foi fechada.

A situação da segunda escola superior agrícola, a de Pelotas, no Rio Grande do Sul, não foi mais animadora. Nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, a média de formados foi de apenas um por ano (Tabela 1). Para aumentar o número de matrículas, sugeria-se recrutar os alunos nos "estabelecimentos pios". O governo, por outro lado, só após muito relutar, concorda em aprovar os regulamentos dessas escolas, mas se recusa sempre a lhes conceder recursos, que alega não possuir, o que é verdade, pois suas opções de gastos são sempre outras.

Em São Paulo, quando houve problemas com a lavoura cafeeira, tais como escassez de mão-de-obra, insuficiência de crédito e problemas fitossanitários, não se pensou em abrir uma escola para formar profissionais habilitados, mas preferiu-se abrir uma Estação Agronômica para melhoramento de sementes, introdução de novas máquinas e combate às pragas. Sem a menor cerimônia, o ministro da Agricultura paralisou, em 1885, as obras da escola de Pelotas e transferiu os recursos para a construção da Estação Agronômica de Campinas, segundo relatou Crespo (1894). Em Piracicaba, alguns anos mais tarde, Luiz de Queiroz viu-se obrigado a empreender sozinho a construção da escola que recebeu seu nome, porque não encontrou uma pessoa sequer que estivesse disposta a colaborar em seu projeto. Quando entregou a obra, inacabada, em doação, ao Estado, gravou-a com uma cláusula de reversão da propriedade ao doador ou a seus herdeiros, caso o Estado não colocasse a escola em funcionamento dentro de dez anos. Por pouco, o prazo não venceu e a escola não voltou aos herdeiros de Luiz de Queiroz.

Outros cursos, porém, tiveram uma sorte mais adversa ainda. O curso da Escola de Engenharia de Porto Alegre subsistiu

Tabela 1 - Número de formados, por ano, nas 10 mais antigas
Escolas de Agronomia do País (1877-1989)

INST. ANOS	UFBA	UFPEL	ESALQ	ESAL	UFRGS	UFRRJ	UFRPE	UFPR	UFCE	UFV
1877	0	—	—	—	.			—	—	—
1878	0	—	—	—	—			—	—	—
1879	10	—	—	—	—			—	—	—
1880	2	—	—	—	—			—	—	—
1881	5	—	—	—	—			—	—	—
1882	6	—	—	—	—		—	—	—	—
1883	3	—	—	—	—		—	—	—	—
1884	6	—	—	—	—		—	—	—	—
1885	13	—	—	—	—		—	—	—	—
1886	14	—	—	—	—		—	—	—	—
1887	6	—	—	—	—		—	—	—	—
1889	9	—	—	—	—		—	—	—	—
1890	9	—	—	—	—		—	—	—	—
1891	15	0	—	—	—		—	—	—	—
1892	13	0	—	—	—		—	—	—	—
1893	6	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1894	8	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1895	19	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1896	37	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1897	15	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1898	28	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1899	15	0	—	—	—	—	—	—	—	—
1900	10	2	—	—	—	—	—	—	—	—
1901	10	1	0	—	—	—	—	—	—	—
1902	5	0	0	—	—	—	—	—	—	—
1903	0	3	7	—	—	—	—	—	—	—
1904	9	2	5	—	—	—	—	—	—	—
1905	0	1	7	—	—	—	—	—	—	—
1906	0	0	3	—	—	—	—	—	—	—
1907	0	0	5	—	—	—	—	—	—	—
1908	0	0	11	0	—	—	—	—	—	—
1909	0	7	22	0	—	—	—	—	—	—
1910	0	2	14	0	—	—	—	—	—	—
1911	0	7	27	3	0	—	—	—	—	—
1912	0	6	31	3	0	—	—	—	—	—
1913	0	6	33	1	0	0	—	—	—	—
1914	15	12	23	4	4	27	0	—	—	—
1915	0	9	41	6	10	29	0	—	—	—
1916	0	10	33	4	21	2	1	—	—	—
1917	0	5	24	5	8	10	10	—	—	—
1918	0	0	17	3	9	5	10	0	0	—
1919	0	12	3	8	6	14	4	0	0	—
1920	0	2	22	5	3	14	11	44	0	—
1921	0	3	20	0	2	15	0	5	30	—
1922	0	6	13	9	0	10	1	9	9	—
1923	22	2	10	5	12	8	9	11	11	—
1924	8	3	12	2	0	13	9	5	10	—
1925	4	3	16	6	5	12	3	8	6	—
1926	7	4	9	6	5	12	0	2	3	—
1927	4	4	15	2	7	3	6	6	3	—
1928	6	1	16	3	8	1	4	6	2	0
1929	8	1	16	3	7	6	1	1	2	0

(continua) R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p. 229-261, set./dez. 1991

(continuação)

INST. ANOS	UFBA	UFPEL	ESALQ	ESAL	UFRGS	UFRRJ	UFPE	UFPR	UFCE	UFV
1930	13	2	21	4	6	3	6	4	2	0
1931	18	3	12	2	2	8	2	2	3	7
1932	7	5	22	5	2	6	11	4	0	7
1933	57	2	19	5	3	15	3	3	6	8
1934	0	5	22	5	2	12	10	1	3	12
1935	13	4	39	15	2	17	12	6	17	16
1936	13	2	25	2	3	7	11	8	3	12
1937	27	4	48	16	2	14	21	4	28	23
1938	42	1	42	8	4	10	17	11	25	15
1939	25	6	17	10	12	21	17	12	37	10
1940	23	4	39	16	0	20	13	25	24	11
1941	20	0	54	6	1	10	5	12	6	9
1942	15	1	56	6	4	20	2	3	11	17
1943	8	0	64	22	4	24	19	19	13	16
1944	3	13	54	15	8	30	22	17	12	9
1945	9	18	60	14	9	28	22	15	14	9
1946	15	6	54	16	15	25	24	12	3	20
1947	18	10	74	13	17	34	35	7	10	23
1948	24	11	73	12	20	39	40	10	13	13
1949	24	15	58	11	14	37	21	9	9	20
1950	16	16	36	6	28	28	6	14	18	18
1951	15	15	39	14	28	58	12	23	12	17
1952	14	23	54	15	28	68	14	29	15	20
1953	10	17	56	8	36	35	15	22	11	14
1954	5	13	74	17	25	31	19	15	9	32
1955	12	3	51	13	25	54	19	35	13	33
1956	15	7	59	11	34	34	12	13	14	19
1957	14	11	69	12	30	39	21	29	12	12
1958	14	17	91	19	43	48	19	14	17	28
1959	23	8	57	15	40	43	34	23	24	24
1960	17	14	73	13	40	50	32	22	30	35
1961	20	22	99	29	34	47	28	27	32	47
1962	25	29	5	31	49	44	27	28	49	61
1963	24	43	66	20	50	47	17	24	58	79
1964	39	34	86	23	78	67	31	30	48	80
1965	40	58	119	17	64	94	34	41	51	86
1966	38	53	152	24	65	137	57	57	70	82
1967	56	63	197	30	67	164	89	74	80	56
1968	63	58	204	33	63	87	76	81	100	93
1969	40	68	200	35	70	99	76	83	131	120
1970	48	69	184	45	80	91	51	99	144	101
1971	56	84	216	52	69	61	45	114	128	104
1972	80	94	188	74	44	93	54	128	125	134
1973	80	107	351	61	43	80	91	126	117	137
1974	9	76	147	104	65	122	60	121	117	145
1975	13	159	192	121	74	118	39	99	113	154
1976	68	133	192	122	71	127	119	76	125	151
1977	135	126	196	89	68	112	146	81	116	148
1978	61	126	182	115	62	108	128	110	108	98
1979	129	117	196	121	33	128	119	59	51	117
1980	140	92	194	115	50	138	149	119	85	112
1981	76	119	202	116	52	157	163	76	130	107
1982	88	139	187	150	63	125	104	104	106	169
1983	109	169	190	133	66	115	124	122	114	192
1984	178	149	169	139	66	115	136	92	57	201
1985	112	147	201	186	66	117	104	104	134	207
1986	108	134	152	194	76	121	142	132	102	207
1987	53	135	178	193	76	85	92	93	143	121

Tabela 2 - Número de formados, por ano, nos 5 mais antigos Cursos de Medicina Veterinária do País (1877-1989)

Anos	Instituições	UFRRJ	UFRGS	UFPR	UFMG	FMVZ-USP
1877		-	-	-	-	-
1878		-	-	-	-	-
1879		-	-	-	-	-
1880		-	-	-	-	-
1881		-	-	-	-	-
1882		-	-	-	-	-
1883		-	-	-	-	-
1884		-	-	-	-	-
1885		-	-	-	-	-
1886		-	-	-	-	-
1887		-	-	-	-	-
1889		-	-	-	-	-
1890		-	-	-	-	-
1891		-	-	-	-	-
1892		-	-	-	-	-
1893		-	-	-	-	-
1894		-	-	-	-	-
1895		-	-	-	-	-
1896		-	-	-	-	-
1897		-	-	-	-	-
1898		-	-	-	-	-
1899		-	-	-	-	-
1900		-	-	-	-	-
1901		-	-	-	-	-
1902		-	-	-	-	-
1903		-	-	-	-	-
1904		-	-	-	-	-
1905		-	-	-	-	-
1906		-	-	-	-	-
1907		-	-	-	-	-
1908		-	-	-	-	-
1909		-	-	-	-	-
1910		-	-	-	-	-
1911		-	-	-	-	-
1912		-	-	-	-	-
1913		0	-	-	-	-
1914		0	-	-	-	-
1915		0	-	-	-	-
1916		0	-	-	-	-
1917		3	-	-	-	-
1918		4	-	-	-	-
1919		5	-	-	-	-
1920		5	-	-	-	-
1921		11	-	-	-	-
1922		10	-	-	-	-
1923		4	0	-	-	-
1924		3	0	-	-	-
1925		7	0	-	-	-
1926		3	4	-	-	-
1927		3	0	-	-	-
1928		3	1	-	-	-
1929		3	0	-	-	-

(continua)

(continuação)

\ Instituições	UFRRJ	UFRGS	UFPR	UFMG	FMVZ-USP
Anos					
1930	11	0	.	.	—
1931	7	0	0	—	—
1932	10	1	0	0	—
1933	21	0	0	0	0
1934	16	0	6	0	0
1935	30	0	4	4	0
1936	13	9	3	3	0
1937	18	5	3	7	0
1938	82	4	4	8	9
1939	9	6	8	9	13
1940	11	19	5	7	6
1941	16	14	5	0	5
1942	11	28	4	0	2
1943	16	20	0	13	9
1944	16	6	1	7	7
1945	9	6	4	8	13
1946	4	6	4	5	7
1947	6	6	10	6	18
1948	27	13	2	9	9
1949	15	7	3	5	15
1950	16	6	1	12	11
1951	14	12	2	8	12
1952	16	9	8	15	21
1953	23	17	8	13	16
1954	15	12	6	21	12
1955	25	10	9	13	25
1956	25	12	3	17	18
1957	31	16	3	17	22
1958	37	11	7	16	5
1959	33	7	7	14	23
1960	42	12	5	18	16
1961	42	19	9	33	30
1962	44	18	10	23	21
1963	39	27	9	21	16
1964	31	31	16	24	27
1965	37	36	18	43	34
1966	39	45	21	41	36
1967	78	45	40	25	29
1968	60	59	43	52	23
1969	23	47	30	44	61
1970	67	45	53	26	69
1971	47	46	67	91	*
1972	85	64	82	93	53
1973	52	26	81	69	69
1974	85	83	92	112	63
1975	69	14	69	109	81
1976	98	53	57	118	88
1977	137	74	45	141	75
1978	52	60	64	139	106
1979	96	70	54	109	116
1980	95	50	82	104	100
1981	112	50	81	102	88
1982	141	58	82	114	80
1983	112	64	64	92	87
1984	106	55	37	54	77
1985	112	56	76	88	84
1986	116	47	83	111	71
1987	125	72	48	112	80

só por causa da providencial interveniência do governo federal, que aplicou a ele o disposto no Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que ordenava a criação de uma escola média ou teórico-prática de agricultura no sul do país (Capdeville, 1989).

As iniciativas de se criarem os primeiros cursos agrícolas de nível superior no Brasil foram, por outro lado, atos isolados, esparsos e distanciados, uns dos outros, no tempo e no espaço. Além disto, o desempenho inicial dessas escolas e cursos, via de regra, foi muito ruim. A metade dos cursos acabou sendo extinta antes de 1910, e o número de profissionais por eles formados foi muito pequeno. A dispersão dessas iniciativas e seus pífios resultados (Tabela 1) repelem as análises e explicações abrangentes que atribuem a criação desses cursos a racionalidades amplas e compreensivas ou a decisões concertadas, capazes de dar conta do surgimento de todos eles. Na realidade, parece ter havido certo espontaneísmo em suas origens: uns, estimulados pelo "espírito esclarecido" de seus fautores; outros, pela sugestão de modelos estrangeiros; outros, até, pela tentativa de encontrar respostas para as necessidades sentidas pela agricultura de sua região. Reforça esta análise o fato de todos eles terem enfrentado sérios problemas para sobreviver, como falta de recursos, indiferença da população, baixo número de alunos e outros. Por isto, só três deles funcionavam em 1910: o de Pelotas-RS (1891), o de Piracicaba-SP (1901) e o de Lavras-MG (1908), e todos eles mourejavam em meio a muitas dificuldades e com pouquíssimos alunos (Capdeville, 1989).

As últimas décadas do século XIX correspondem a um período de transição no país. A interdição do tráfico de escravos em 1850 liberara grande quantidade de capitais que estavam investidos nessa atividade e provocara importante diminuição da remessa de divisas para o exterior. Esses recursos foram imediatamente realocados para outros empreendimentos, produzindo enorme impacto sobre as atividades econômicas, as quais conheceram momentos de grande euforia (Soares, 1977). A segunda metade do século XIX assistiu, então, a uma aceleração da acumulação de capital, com o fortalecimento da burguesia co-

mercantil e financeira. Ao mesmo tempo, o trabalho escravo era substituído pelo trabalho assalariado e a terra se transformava em mercadoria, em objeto de compra e venda. No final do século, ocorrem as primeiras manifestações da Revolução Industrial nos dois centros urbanos, Rio de Janeiro e São Paulo. A agricultura, porém, conservava sua importância para a acumulação capitalista, permitindo a entrada, no país, das divisas que iriam possibilitar a importação de bens de capital. De outro lado, a agricultura supria a indústria, com matéria prima, e os grandes centros urbanos, com alimentos, além de fornecer importantes contingentes de consumidores para os bens industrializados. No entanto, o direcionamento da produção agrícola para a monocultura de gêneros de exportação, a prática do monopólio, a estocagem especulativa de alimentos e outros procedimentos ditados pela ganância e expectativa de lucro rápido logo produziram insuportável carestia dos gêneros alimentícios, dando ensejo à insatisfação popular. Foi neste ambiente que começaram a funcionar os primeiros cursos de Agronomia no Brasil. No entanto, a rigor, nenhum deles pode ser atribuído às circunstâncias que acabam de ser descritas nem há elementos que permitam relacionar o surgimento dos diversos cursos entre si.

O período de 1910 a 1960

No início do século XX, o Brasil continuava sendo um país eminentemente agrícola que produzia para exportar e que não conseguia suprir a si mesmo com os gêneros alimentícios necessários ao seu abastecimento interno. A guerra de 1914, que proporcionou condição para um surto de industrialização, agravou a situação de desabastecimento e carestia dos gêneros alimentícios, pois orientou mais ainda as atividades agrícolas para a exportação, a fim de abastecer os países em guerra. As camadas populares sofrem, então, mais uma vez, os efeitos do modelo econômico. A burguesia nacional, também atingida pela crise, passa a sugerir o controle dos preços dos produtos alimentícios e que se limitem as exportações, entrando em choque com a oligarquia ru-

ral. A burguesia interessava que os preços dos gêneros alimentícios se mantivessem baixos, não forçando a alta dos salários. Essas fortes tensões levaram aos movimentos sociais de 1917 e 1918. Nessas circunstâncias, no período de 1901 a 1918, foram criados, no país, 15 cursos de Agronomia, nove dos quais foram extintos. Em 1910, dois dos remanescentes tinham sido criados antes da regulamentação oficial deste tipo de ensino. Dos 13 cursos, portanto, criados entre 1910 e 1918, somente quatro permaneceram até hoje. São eles: o da Rural do Rio de Janeiro, o da Rural de Pernambuco (à época pertencendo aos monges beneditinos), o da Universidade Federal do Paraná e o da Universidade Federal do Ceará (Anexo 1). No mesmo período, foram criados cinco cursos de Veterinária, dos quais apenas um, o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, permanece até hoje (Anexo 2). Nas duas primeiras décadas do século XX, apesar do Decreto n^o 8.319, de 20 de outubro de 1910, que baixou a primeira regulamentação oficial do ensino agrícola no país, o ensino superior agrícola continuava a ser considerado um fator desprezível ou, quando muito, de importância marginal, na política agrária brasileira. Aliás, a educação como um todo, no Brasil, só passará a freqüentar o elenco das preocupações nacionais na terceira década do século XX.

Ao primeiro Código do Ensino Agrícola (1910), centralizador e detalhista, seguiu-se, pouco depois, a Reforma Rivadávia Correa (1911), "desoficializante" e descentralizadora, mas que em nada modificou o ensino agrícola. Quatro anos mais tarde, a Reforma Carlos Maximiliano (1915) busca coibir os excessos da Reforma Rivadávia, reorganizando e reoficializando o ensino. O ensino agrícola, porém, continuou ligado ao Ministério da Agricultura, não sendo atingido pela legislação comum. Dez anos mais tarde, faz-se a Reforma João Luiz Alves, também conhecida como Reforma Rocha Vaz (1925), de forte tendência centralizadora e autoritária, tendência esta confirmada e reforçada, seis anos mais tarde, com a Reforma Francisco Campos, de 1931. Inicia-se, a partir daí, a integração do ensino agrícola ao sistema nacional de educação. Assiste-se, no entanto,

neste período, a um suceder de leis e decretos desconexos e de reformas contraditórias, embora se observe, a partir de 1925, um caminhar em direção à unificação e à uniformização do ensino. No caso do ensino superior, instituem-se as escolas-modelo ou escolas-padrão e, no ensino médio, promulgam-se as chamadas "leis orgânicas" (1924-1946), que articulam entre si os diversos graus de ensino e seus diversos ramos, estabelecendo currículos obrigatórios para todo o território nacional. Nesse período, aplicam-se ao ensino agrícola, que era considerado um ramo especial de ensino, vários regulamentos do ensino comum.

A partir de 1920 já se procurava estabelecer um sistema nacional de educação. Nunca, até então, se tinha assistido, no país, a tanto interesse pelo problema da educação. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1922, os inquéritos nacionais sobre a educação, os debates na imprensa e as conferências nacionais de educação foram as manifestações mais explícitas desse interesse. Nunca se legislou tanto sobre educação como no período de 1925 (Reforma Rocha Vaz) a 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola — Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946). Período de tanto interesse pelo problema da educação só voltará a ocorrer por ocasião da discussão do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1961). O entusiasmo com o problema da educação nacional provocou uma farta produção de literatura especializada e o aparecimento da figura do educador profissional.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o ministro Francisco Campos inicia sua reforma, buscando uma sistematização da educação nacional. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estabelece um ideário pedagógico, tendo em vista a Constituição de 1934, que se devia promulgar. O país se transforma. O modelo agrário exportador busca reestruturar-se para sair da crise que, há anos, o sufoca, e a industrialização caminha.

A Constituição de 1946, democrática, reserva um capítulo especial à educação, permite a acumulação de cargo técnico com

o magistério e determina que o Congresso Nacional estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional.

No período de 1918 a 1950, foram criados sete cursos de Agronomia, cinco dos quais estão hoje extintos (Anexo 1). Criaram-se, igualmente, no mesmo período, nove cursos de Medicina Veterinária, quatro dos quais foram extintos (Anexo 2). Dos cursos de Agronomia, só um foi criado pelo Estado, o de Viçosa (pelo Estado de Minas Gerais, em 1922), e, dos cursos de Medicina Veterinária, apenas dois, o de Viçosa e o de São Paulo. Nenhum foi criado pela União, neste intervalo de 32 anos. Aliás, de 1877 a 1950, dos 29 cursos de Agronomia que funcionaram no país, somente um foi criado para ser mantido pela União, o da Rural do Rio de Janeiro. Os de Pinheiros, de Salvador e de Porto Alegre, que se beneficiaram do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, já existiam e simplesmente foram adaptados ao novo regime. Deles, porém, só permaneceram o da Rural do Rio de Janeiro e o de Porto Alegre, dado que o da Bahia e o de Pinheiros acabaram absorvidos pelo da Rural do Rio de Janeiro (Capdeville, 1989).

Os males da Agricultura, no período, eram diagnosticados como de natureza estritamente econômico-financeira e, por isso, entre os remédios indicados, não se previa a formação de profissionais de nível superior.

A crise da Agricultura nas décadas de 20 e 30, cuja manifestação mais expressiva foi a queima de seu produto maior, o café, para a regulação dos estoques, com vistas à sustentação dos preços, tinha raízes internacionais, dado que os produtos agrícolas oscilavam ao sabor das crises do mercado internacional. Exemplos sejam as crises de 1913, de 1929 e da 2ª Guerra Mundial (1939 - 1945), agravadas internamente pelos problemas de abastecimento e carestia, as quais levaram o governo a medidas que iam desde o incentivo à produção (durante as guerras) até a criação de órgãos de apoio e fomento, como a Delegacia Executiva da Produção Nacional, que atuava junto aos agricultores, criando, por exemplo, a figura dos "agrônomos itinerantes"; ou como o Departamento Nacional do Café e os ins-

titutos do açúcar e do álcool, do mate, do sal, do pinho, do cacau e outros. Todos esses órgãos precisavam da presença de técnicos habilitados para desempenhar suas funções. No entanto, nos governos de Vargas (1930-1945), nenhuma medida foi tomada no sentido de formar esses profissionais. Dos cinco cursos de Agronomia criados nesse período (Anexo 1), nenhum o foi pela União. Dois foram criados pelos governos de seus respectivos Estados, o de Barreiros, em Pernambuco, que só funcionou um ano e meio, e o de Areias, na Paraíba, que foi o único dos cinco a subsistir até hoje. No mesmo período, foram criados quatro cursos de Veterinária. Todos eles subsistem até hoje (Anexo 2). Dois deles foram criados por iniciativa particular, o do Paraná (1931) e o de Niterói (1936). Os outros dois foram criados pelos Estados de Minas (Viçosa, em 1932) e de São Paulo (São Paulo, capital, em 1935). A União só virá a se envolver com a formação dos profissionais agrícolas de nível superior a partir de 1950, por meio das "federalizações" (Lei n^o 1.055, de 16 de janeiro de 1950). Inúmeras foram as instituições de ensino superior "federalizadas" em 1950. A então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), sediada em Viçosa, chegou a ser "federalizada" pela Lei n^o 1.254, de 4 de dezembro de 1950. No entanto, a UREMG resistiu à idéia e a "federalização", não se consumou. A Lei n^o 2.470, de 28 de abril de 1955, transformou-a, de "instituição federalizada" em "entidade subvencionada" pelo governo federal. Nada indica, no entanto, que esse "interesse" da União pelo ensino superior agrícola tenha a ver com "mudanças" **ou novas** "necessidades" da agricultura brasileira. Aliás, as "federalizações" não foram privilégios das instituições de ensino superior agrícola. Pelo contrário, elas atingiram todas as áreas, e continuaram na década de 60, surgindo, assim, várias universidades federais. As "federalizações" em grupo, iniciadas no governo Dutra, no entanto, significaram um maior envolvimento da União na formação de profissionais de nível superior, e o setor agrícola foi um dos primeiros que se beneficiaram delas. A decisão do governo federal de realizar as "federalizações" segue na esteira das análises feitas, no pós-guerra, sobre a importância da

educação, principalmente a superior, para o desenvolvimento econômico. Fazia-se necessário impulsionar a formação de mão-de-obra de alto nível, dotando o país de contingentes de pessoas bem treinadas que pudessem assumir a condução do processo de desenvolvimento. Apesar de terem sido o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek — o Meta 30, em 1956 — e o Plano Trienal de Celso Furtado, em 1962, os primeiros a incluir considerações sobre a importância da formação de recursos humanos para o desenvolvimento, desde o fim da 2ª Guerra Mundial já se vinham construindo as bases da Teoria do Capital Humano que, posteriormente, orientaria as ações do Ponto IV (1948), de seu Projeto ETA-55 (1955) e dos planos de desenvolvimento geral e setorial que o governo proporia. Portanto, a partir de 1950, várias escolas superiores e universidades são federalizadas. As Leis nº 1.055, de 16 de janeiro, e nº 1.254, de 4 de dezembro, ambas de 1950, federalizam várias universidades, escolas e faculdades, dentre elas, diversas de Agronomia e Veterinária. Em 1955, das instituições de ensino agrícola superior, apenas uma era particular, a de Lavras, e seis eram estaduais: as Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária da UREMG; a Faculdade de Medicina Veterinária e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, da USP; e as escolas isoladas de Agronomia, em Cruz das Almas, e Veterinária da Bahia, em Salvador. Todas, porém, eram subvencionadas pelo governo federal. As demais pertenciam à União e eram por ela mantidas.

A tomada de consciência da necessidade de se formarem recursos humanos para que o país pudesse desenvolver-se manifestou-se, na década de 20, pelo movimento da Escola Nova; na década de 30, pela Reforma Francisco Campos, do Estatuto das Universidades Brasileiras e pelas reformas da legislação sobre o ensino superior agrícola; na década de 40, promulgaram-se as leis orgânicas do ensino comercial, industrial e agrícola, e criou-se o Senai; e, na década de 50, o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) explicitou, na Meta nº 30, a integração da educação ao projeto de desenvolvimento, pela formação dos técnicos a ele necessários.

Segundo Rodrigues (1948, p. 14), o modelo pós-1930 e, principalmente, o pós-1937 implicam

que a escola deverá exercer o papel preponderante, em nível de superestrutura, formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para a invenção técnica, para a comercialização, etc. A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, à medida que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo (p. 11).

Ainda segundo Rodrigues, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek "atribui tarefa importante à educação na formação dos quadros técnicos necessários ao sucesso do próprio Plano de Metas", (p. 11). Observa-se, no entanto, que além das "federalizações", outras medidas não foram tomadas na área agrária. Nenhum curso, por exemplo, foi criado entre 1952 e 1960. Além disto, se em 1932 havia 16 cursos de Agronomia e nove de Veterinária (MES/DE, 1939), em 1961 só havia 12 cursos de Agronomia (menos quatro) e oito de Veterinária (menos um). A avalanche de novos cursos só virá iniciar-se em 1961, para atingir seu ápice na década de 70 (Figuras 1 e 2). O que ocorreu de mais importante na área agrária, na década de 50, em verdade, foram as "federalizações" de escolas e universidades, as quais continuaram na década de 60 e significaram, por algum tempo, melhores condições físicas, financeiras e de pessoal para as instituições federalizadas. Essas "federalizações", no entanto, não são suficientes para justificar a afirmação de que a área das ciências agrárias estava sendo aparelhada ou colocada em movimento para garantir a formação dos recursos humanos necessários ao processo de acumulação do capital, naquele momento. Lima, Rodrigues, Cunha e outros (1961), que realizaram uma pesquisa sobre a situação das escolas de Agronomia e Veterinária em 1958, por exemplo, lamentavam o baixo salário dos professores e funcionários; a inadaptação e a inércia dos cur-

riculos; a pouca ênfase dada à pesquisa, bem como a sua raridade, e outros descuidos e debilidades mais das instituições de ensino superior agrícola. Diante da situação dos cursos de Agronomia e Veterinária, os autores chegaram a sugerir que se impedisse a abertura de novos cursos e que se aproveitasse a capacidade ociosa das instituições então existentes, oferecendo-se melhores salários aos professores e condições para que trabalhassem em regime de tempo integral, a fim de que se desenvolvesse a pesquisa (os regimes de trabalho dos professores eram, predominantemente, o de tempo parcial e o de remuneração por hora-aula). De outro lado, o número de matrículas era baixo, pois muitas vagas não eram preenchidas. Segundo, ainda, os autores, a taxa média de aproveitamento das vagas, em 1959, nas 12 escolas de Agronomia do país, foi de 68%, e a das oito escolas de Veterinária foi de 56% (p. 77). Em 1959, havia apenas 1.767 alunos nas escolas de Agronomia e 775 nas escolas de Veterinária (p. 80 e 88). Se intenção houve, então, do Estado, em colocar o ensino superior, a partir de 1930, a serviço da acumulação do capital, como afirma Rodrigues (1984), sua ação, na área agrária, foi inepta, insuficiente e contraditória, o que é estranho, pois o Estado é sempre considerado um eficiente fator desses interesses. O mais provável, portanto, é que o ensino agrícola, da mesma forma que em seus primórdios, continuava, na década de 50, a ser tratado como algo de importância apenas residual, um investimento de lento, limitado e incerto retorno.

E de 1960 para cá?

O regime de posse da terra, no Brasil, caracteriza-se pela grande concentração fundiária. O Censo Agrícola de 1960 indicava que somente 31% do território nacional estava ocupado, registrando 3.350.000 propriedades dos mais diversos tipos. A população rural era de cerca de 38 milhões de habitantes. O latifúndio de mais de mil hectares de área representava 0,9% das propriedades, mas ocupava 47,3% do total das terras. A atividade predominante era o latifúndio pecuarista. As propriedades de me-

nos de 100 hectares representavam 44,6% das propriedades e ocupavam apenas 17,9% da área total. Historicamente, a produção agrícola vinha crescendo menos que a população (2,0% contra 3,5% ao ano). Os problemas do abastecimento dos grandes centros urbanos se agravava, o que era considerado um empecilho para o desenvolvimento do país, nos moldes capitalistas. As relações de produção, no campo, não sendo capitalistas (a não-difusão do trabalho assalariado, por exemplo), inviabilizavam o campo como mercado consumidor dos bens industrializados. Daí a necessidade urgente de se modificarem as condições do campo, para que o capitalismo pudesse realizar-se plenamente. No entanto, 34,5% dos estabelecimentos agrícolas recenseados em 1950 tinham área inferior a 10 hectares (minifúndios) e, por isso, sua renda era muito pequena, revelando enorme dificuldade em reunir tecnologias adequadas e produtividade. Eram estas propriedades improdutivas que concentravam a população rural, enquanto os latifúndios de mais de mil hectares estavam ociosos. Em 1965, mediante a Lei nº 4.504, de 30 de janeiro de 1964, aprovava-se o Estatuto da Terra, que pretendia uma gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. Ao mesmo tempo, passou-se a estimular a formação de agrônomos e veterinários e seu aperfeiçoamento profissional em níveis de mestrado e doutorado. Criaram-se "institutos" de Economia Rural e outros para que pesquisassem e apresentassem soluções para os problemas rurais. A agricultura brasileira entrava, dessa maneira, na terceira fase de sua evolução, segundo Alves (1974). Abandonava-se a crença de que todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento agrícola estavam disponíveis, bastando transferi-los aos agricultores. Percebeu-se que os conhecimentos existentes não eram suficientes. Urgia intensificar tanto a formação de profissionais quanto a produção de conhecimentos. As instituições de ensino, no entanto, ao serem convocadas para formar os profissionais agrícolas de nível superior, e para produzir os novos conhecimentos que se faziam necessários ao desenvolvimento, optaram pela formação de profissionais e pela produção de conhecimentos que interessassem principalmente aos latifundiários e não aos pe-

quenos e médios agricultores; dessa maneira, estariam concorrendo para a instalação do modo de produção capitalista, no campo. Essas instituições não estariam produzindo nem os profissionais nem os conhecimentos que interessam ao pequeno agricultor, à pequena empresa agrícola. O ensino e a pesquisa estariam orientados para os problemas da grande empresa agrícola, para a grande cultura, para o grande capital. É por isto que não estão disponíveis tecnologias aplicáveis às pequenas empresas rurais, as quais funcionam, em geral, em regime de policultura de produtos de subsistência. Segundo alguns líderes da classe agrônômica, o surgimento da figura do especialista, principalmente do zootecnista e do engenheiro agrícola, explica-se pela ideologia capitalista que dominaria o Ministério da Educação e a maior parte das instituições de ensino agrícola superior, levando-as a produzir profissionais que só interessam ao grande produtor rural, dado que o pequeno produtor não tem condições de contratar esse tipo de profissional nem de adotar os refinados conhecimentos e tecnologias de que, eventualmente, ele seja possuidor. As instituições de ensino e pesquisa agrícola estariam, desse modo, a serviço do capital, do latifúndio e das multinacionais produtoras de insumos agrícolas de alta tecnologia. Por isso, fazem-se necessárias propostas alternativas de formação profissional e de cultivo da terra.

Na década de 50, ao mesmo tempo em que se davam as "federalizações", que continuaram na década de 60 e significaram o início de efetiva participação do governo federal no ensino superior agrícola, várias outras instituições passaram a se preocupar com o ensino e a pesquisa agrícolas. O Ponto IV (Brasil/Usaid, Projeto ETA-55), o IICA-OEA, a FAO, o BID e as Fundações Ford e Rockefeller, por exemplo, desempenharam um importante papel no surgimento da pós-graduação, na criação das novas carreiras profissionais, no treinamento de profissionais e professores, no exterior, no equipamento e construção de laboratórios e bibliotecas, e em outros setores mais. A partir do final da década de 50, houve importante concentração de esforços e de recursos para impulsionar o ensino superior e a pesquisa agrícola.

Quanto à extensão rural, deste 1948 vinha-se desenvolvendo, com a cooperação dos Estados Unidos da América, uma importante experiência em Minas gerais — a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que mais tarde se espalhou por todo o Brasil, por meio da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), a qual, em 1973, foi reestruturada e recebeu o nome de Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater). A extensão rural foi a maior em-pregadora de profissionais agrícolas de nível superior, durante muitos anos. Por isso, grande número de cursos, principalmente de Agronomia, orientaram seus currículos e seus programas para a formação de "extensionistas".

Quanto à pesquisa agrícola, esta se desenvolveu desde cedo nas instituições de ensino superior agrícola. A própria natureza dos temas agrícolas favorece o desenvolvimento da pesquisa, paralelamente ao ensino. Importante, por exemplo, foi a contribuição do Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômicas (CNEPA), criado em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 892, de 23 de dezembro de 1938. No entanto, foi a criação dos cursos de pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado), a partir de 1960, que imprimiu especial alento à pesquisa agrícola no Brasil. Grande esforço também foi feito para se formar recursos humanos para a pesquisa, mediante cursos de pós-graduação no exterior, com o apoio de bolsas de estudo concedidas pelas seguintes instituições: Usaid, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, OEA, FAO, CNPq e CAPES. A pesquisa agrícola recebeu um impulso muito forte com a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), em 1972 (apesar de esta instituição concorrer com as universidades pelos mesmos recursos minguados para a pesquisa). Além de contratar muitos profissionais agrícolas de nível superior, a Embrapa montou um importante programa de treinamento de pós-graduação para o seu pessoal, no país e no exterior, com recursos do Banco Mundial e a cooperação da CAPES/MEC.

Se em determinado instante, no começo da década de 60, acreditou-se que para viabilizar o capitalismo industrial no Brasil

seria necessária a reforma agrária, para transformar a agricultura no suporte confiável necessário à industrialização, em um segundo momento descartou-se a reforma agrária e optou-se por intensificar a penetração do capitalismo na agricultura (Linhares e Silva, 1979, p. 130), aplicando-se nela os mais modernos resultados da pesquisa e da tecnologia agrícola. Para isto, faz-se necessário formar a mão-de-obra especializada que viabilizasse o projeto.

O ensino agrícola de nível superior conheceu, a partir da década de 60, um vertiginoso crescimento (Gráficos 1 e 2): iniciou-se a pós-graduação, no nível de mestrado; criaram-se novas carreiras profissionais; multiplicaram-se os cursos e as vagas. Comparando-se o crescimento do ensino superior agrícola com o crescimento das demais áreas, constata-se que ele chegou a ser espetacular, coincidindo os momentos de seus mais importantes avanços com os anos do "milagre econômico". A pós-graduação na área, é considerada uma das mais adiantadas, e a pesquisa por ela produzida tem nível internacional.

Todo empenho do governo brasileiro e das agências internacionais, a partir de 1960, para o desenvolvimento das "ciências agrárias", no Brasil, pode ser considerado como tendo atingido completo êxito. No entanto, muitos profissionais da área se indagam sobre a quem está interessando todo esse êxito. Tem-se constatado que os bons resultados do ensino, da pesquisa e da assistência técnica vêm sendo apropriados pelo grande capital nacional e internacional; que existe um processo contínuo e crescente de concentração da renda e da propriedade rural, que não consulta aos interesses do povo brasileiro, principalmente daquelas parcelas da população que vivem no campo e do campo. Estes temas têm sido discutidos em congressos das associações de estudantes e das entidades profissionais. Em reuniões dessa natureza, como é compreensível, apresentam-se tanto os discursos entusiasmados e "deslumbrados", que não têm compromissos com os resultados das pesquisas e que propõem soluções utópicas, completamente alheias à realidade e "enfurecidamente" contrárias a tudo que aí está, quanto posições mais serenas, que per-

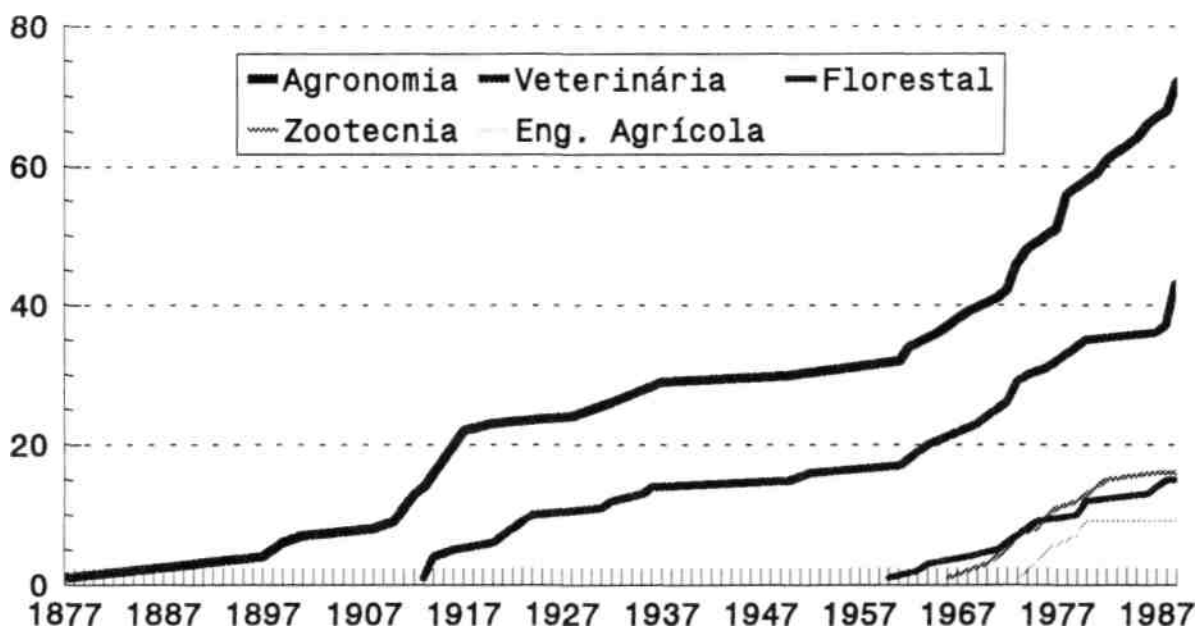


Gráfico 1 - Evolução dos cursos de Engenharia Agrônômica Veterinária, Engenharia Florestal, Zootecnia e Engenharia A Brasil, entre 1877 e 1989. (Cursos criados)

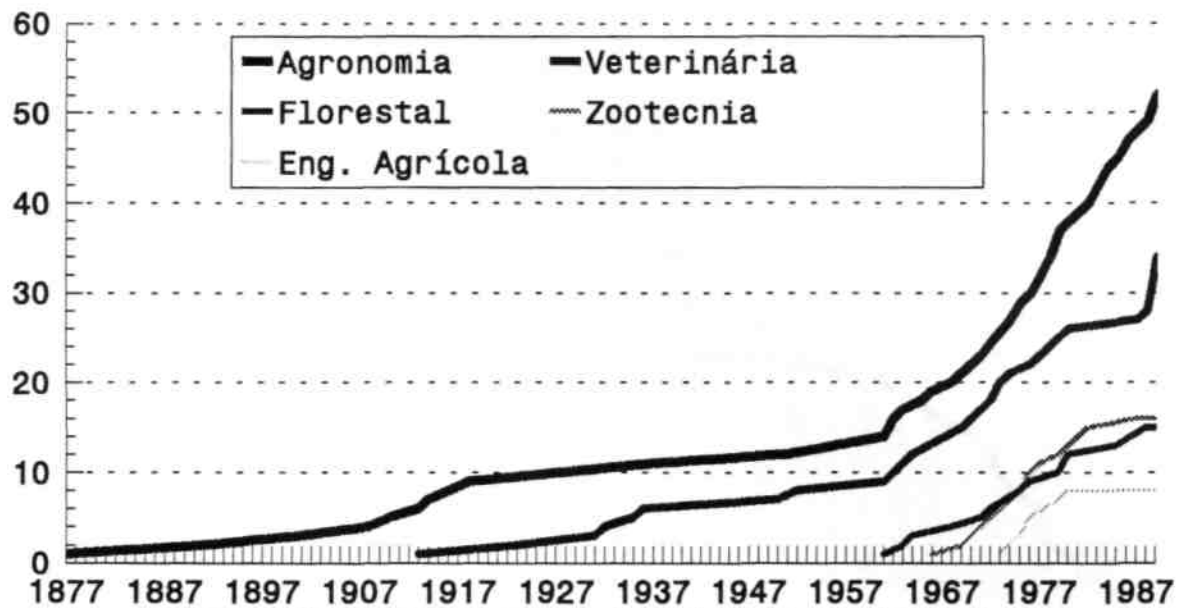


Gráfico 2 - Evolução dos cursos de Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal, Zootecnia e Engenharia Agrícola, no Brasil, entre 1877 e 1989. (Cursos remanescentes)

cebem ser impossível que a maioria dos profissionais, professores e estudantes sejam pessoas "vendidas" a interesses estranhos à Nação. No entanto, essas questões têm freqüentado cada vez mais a lista de preocupações dos estudantes e profissionais da área, como revelam os programas de seus congressos e encontros.

De outro lado, a crise econômica em que se debate o país tem trazido consigo uma violenta diminuição das oportunidades de emprego, pegando na contramão todo aquele contingente de jovens que, acreditando na importância econômica das atividades agropastoris, tinham optado, há algum tempo, por uma carreira agrícola de nível superior. Ao chegarem ao mercado de trabalho, eles têm enfrentado sérios problemas de emprego. Por essa razão, percebe-se uma queda na demanda de vagas, nos vestibulares, por essas carreiras, a qual, no entanto, não é muito maior que a das demais áreas. As associações profissionais, por seu lado, vêm tentando impedir a abertura de novos cursos na área, mas as medidas que vêm tomando têm-se revelado ineficazes. O crescente número de jovens que concluem o segundo grau vem motivando políticos e empresários do ensino a abrir cursos que possam absorvê-los, com os olhos em ganhos eleitorais e/ou financeiros. Aproveitando-se das brechas da legislação vigente, ou contornando seus empecilhos, vêm-se abrindo muitos cursos pelo país afora, os quais não ostentam as mínimas condições de funcionamento, mas acabam por colocar as autoridades educacionais diante de fatos consumados. O Ministério da Educação e até a Presidência da República têm sido pressionados no sentido de coibir esses "abusos" e proibir a abertura de novos cursos dessa espécie. No entanto, não há como o governo federal controlar os governos estaduais e municipais em área que é de suas respectivas competências. As entidades profissionais, no entanto, embora tenham conhecimento disto, continuam insistindo em transferir para o governo federal o ônus da luta inglória de controlar a abertura de novos cursos, ao invés de enfrentarem, elas mesmas, diretamente, *in loco*, com seus recursos de pressão, os riscos de desprestígio e desgaste político que significaria uma

campanha para impedir a abertura deste ou daquele curso, nesta ou naquela localidade.

De 1877 até 1960 (em 83 anos) funcionaram, no Brasil, 30 cursos de Agronomia, 18 dos quais foram extintos. De 1961 a 1989 (em 27 anos), criaram-se, no país, 43 novos cursos de Agronomia e apenas um foi desativado. De 1913 (ano da criação do primeiro) a 1960 (em 47 anos) funcionaram, no Brasil, 16 cursos de Medicina Veterinária, 8 dos quais foram extintos. De 1961 a 1989 (em 28 anos), criaram-se, no país, 27 novos cursos, dos quais apenas um foi desativado. A partir de 1960, foram também criados 15 cursos de Engenharia Florestal, 16 de Zootecnia e 8 de Engenharia Agrícola. Todo esse espetacular florescimento ocorrido a partir da década de 60 reflete o enorme interesse despertado pela área agrária e a importância por ela assumida diante do governo.

Se a educação como um todo e a educação superior em particular passaram a merecer especial atenção do governo após 1960, o que ocorreu com a educação agrícola superior foi mais importante ainda. Considerado ensino de segunda classe e continuando apenas ao Ministério da Agricultura até 1967, o ensino superior agrícola passou a demonstrar, a partir da década de 60, uma admirável vitalidade, crescendo agressivamente, inaugurando a pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado), no Brasil (Capdeville, 1989), e ostentando um dos mais altos índices de pessoal docente altamente qualificado (Castro e Spagnolo, 1982). Seus cursos de pós-graduação e sua produção científica alcançaram nível internacional e a aplicação dos resultados de sua pesquisa tem dado significativo retorno (Idem, *ibidem*). De modo algum a agricultura brasileira teria atingido seus níveis atuais, concorrendo, como tem feito, para a obtenção dos atuais excedentes comerciais de nossa balança comercial, não fosse a qualidade do ensino superior agrícola, graduado e pós-graduado, e de sua produção científica.

Faz-se, agora, necessário realizar-se uma avaliação tanto dos rumos que vem tomando o ensino superior agrícola quanto de seus resultados. Na condição de área que possui proporcionalmen-

te um dos maiores elencos, senão o maior, de profissionais altamente qualificados (M.S. e Ph.D.), no país, o ensino superior agrícola precisa, com os recursos da ciência, voltar-se sobre si mesmo, e realizar um minucioso levantamento de sua atual situação, para, em seguida, submetê-la a um vigoroso exame crítico. Dessa maneira se exorcizariam duas ameaças igualmente sinistras que — soe acontecer — sempre rondam as empresas bem sucedidas: de um lado, a inércia provocada pelo narcisismo das autocon-templações muito generosas e, de outro, a autodestruição do "ôba-ôba" reformista e da crítica inconseqüente e, por isso, irresponsável.

Referências bibliográficas

ALVES, Eliseu R. *A Embrapa e a pesquisa no Brasil*. [S.l.:s.n.], 1974. (Embrapa documentos, 2).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA SUPERIOR. *Guia das instituições de ensino superior de Ciências Agrárias: graduação e pós-graduação*. 4.ed. Brasília, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Diretoria de Estatística. *O ensino no Brasil ano I, 1932*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

CAPDEVILLE, Guy. *A formação do profissional agrícola de nível superior no Brasil*. Rio de Janeiro, 1989. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CASTRO, Cláudio de M., SPAGNOLO, Fernando. Science and scientists in agriculture: the Brazilian case. In: IASEI. *Tercer Seminario Internacional de Investigación Educativa*. Jalisco: Ajüc, 1982. mimeo.

CRESPO, João Py. *Relatório apresentado ao Exm^o Sr. Ministro da Agricultura pelo Diretor do Lyceu Rio-grandense de Agronomia e Veterinária de Pelotas*. Pelotas: Imprensa a Vapor, Liv. Universal de Echenique & Irmão, 1894.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

LIMA, J.P., RODRIGUES, L.M., CUNHA, T.F. da et al. *Técnicos para o desenvolvimento da agricultura*. Rio de Janeiro: ABGAR: IBGE, 1961.

LINHARES, Maria Y.L., SILVA, F.C. .T. da. *História política do abastecimento (1918-1974)*. Brasília: Binagri, 1979.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

SOARES, Sebastião F. *Notas estatísticas sobre a produção agrícola e carestia dos gêneros alimentícios no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, INPES, 1977.

Recebido em 28 de março de 1991

Guy Capdeville, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor aposentado da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

In february 15th, 1877, the first agrarian science high level Course has been settled in Brazil, namely, the Agronomy Course at the Imperial Escola Agrícola da Bahia, Since then till 1910 — when the first official regulamentation of this kind of instruction was done — eight agronomy courses have been functioning in the country. Although the school's (Imperial Escola Agrícola da Bahia) statute (established in 1875) foresaw int its 5th article, besides the agronomy course, also the high level courses of agricultural engineering, orestation and veterinary science, the first Veterinary Medicin Course was opened in Rio de Janeiro, only in 1913. In 1960 was created the first Forest Engineering course in Viçosa-MG; the first Zootechny Course in 1966 (Uruguaiana-RS) and in 1973, the first Agricultural Engineering Course (Pelotas). In january, 1990, there were 72 Agronomy courses; 43 Veterinary courses; 14 Forest Engineering courses; 16 Zootechny courses and 9 Agricultural

Engineering courses. The first Brazilian post-graduation course related to agrarian sciences (the north-american "Master of Science" standard or "Magister Scientiae"), was opened at the Minas Gerais Rural University, today named Universidade Federal de Viçosa, in March 1951. In January 1990, there were 108 MS courses and 18 PhD courses linked to agrarian sciences in Brazil. Nowadays it's common sense that the high level agrarian Professional instruction is one of the most successful areas from the Brazilian educational system.

L'article présente l'histoire du surgissement et l'évolution de l'enseignement Supérieur agricole au Brésil. Le 15 février 1877 commençait au Brésil le premier cours Supérieur au domaine des sciences agraires, le cours de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia. Depuis ce jour jusqu'à 1910 — l'année de la première réglementation officielle de ce type d'enseignement — ont fonctionné au Brésil huit cours d'Agronomie. Même que les statuts de la Imperial Escola Agrícola da Bahia (1875), dans l'article 5^{ème}, prévoyaient, outre le cours d'Agronomie, ceux d'Ingénieur Agricole, Sylviculture et Vétérinaire, le premier cours de Médecine Vétérinaire a commencé seulement le 1913, à Rio de Janeiro. Se 1960, on a créé le premier cours d'Ingénieur Forestier (Viçosa-MG); le 1966, le premier de Zootechnie (Uruguaiana-RS) et, le 1973, le premier d'Ingénieur Agricole (Pelotas-RS). Se janvier 1990, les cours d'Agronomie étaient 72; ceux de Vétérinaire, 43; ceux d'Ingénieur Forestier, 14, ceux de Zootechnie, 16 et ceux d'Ingénieur Agricole, 8. Se mars 1961 a été inauguré à l'Université Rurale de l'Etat de Minas Gerais, aujourd'hui Université Fédérale de Viçosa, le premier cours de postgrade, au Brésil, selon le modèle nord-américain du Master of Science ou Magister Scientiae. Se janvier 1990, il y avait 100 cours de maîtrise et 28 de doctorat en Sciences Agraires au Brésil. On Croit que la formation de professionnels agricoles au niveau supérieur est un des domaines bien réussis dans l'éducation brésilienne.

Historia surgimiento y evolución de la enseñanza agrícola en el Brasil. El 15 de febrero de 1877, se instaló en el Brasil, el primer curso superior del área de ciencias agrícolas — el curso de Agronomia de la Imperial Escuela Agrícola de Bahia. Desde esa fecha hasta 1910

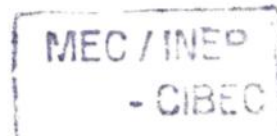
— año en que se hizo la primera reglamentación oficial de ese tipo de enseñanza — funcionaran, en el Brasil, ocho cursos de agronomía. Aunque los estatutos de la Imperial Escuela Agrícola de Bahia (1875) preveyesen, en su artículo n. 5, además del curso de Agronomía, los cursos superiores de Ingeniería Agrícola, Silvicultura y Veterinaria. El primer curso de Medicina Veterinaria solo fue inaugurado en 1913, en Rio de Janeiro. En 1960, se creó el primer curso de Ingeniería Florestal (Viçosa-MG); en 1966, el primero de Zootecnia (Uruguaiana-RS) y, en 1973 el primero de Ingeniería Agrícola (Pelotas-RS). En enero de 1990, los cursos de Agronomía eran 72; los de Veterinaria 43; los de Ingeniería Florestal, 14; los de Zootecnia, 16; y los de Ingeniería Agrícola, 8. En marzo de 1961, se inauguró, en la entonces Universidad Rural del Estado de Minas Gerais, hoy la Universidad Federal de Viçosa, el primer curso de Post-graduación, en el Brasil, basado en el modelo norteamericano de "Master of Science", o "Magister Scientiae". En enero de 1990, había 108 cursos de maestría y 28 de doctorado en Ciencias Agrarias en el Brasil. Se cree que la formación de profesionales agrícolas de nivel superior es una de las áreas más exitosas de la educación brasileña.

Anexo 1

Cursos de Engenharia Agrônômica que funcionaram no Brasil entre 1877 e 1989

1877 - UFBA - Cruz das Almas-BA 1891 -
UFPEL - Pelotas-RS 1891 - (extinto) -
Taquary-RS
1897 - (extinto) - Porto Alegre-RS
1898 - (extinto) - Politécnica-SP
1899 - (extinto) - Politécnica-RJ 1901 -
ESALQ/USP - Piracicaba-SP 1908 - ESAL -
Lavras-MG
1910 - UFRGS - Porto Alegre-RS
1911 - (extinto) - Salvador-BA
1911 - (extinto) - Jaboatão-PE
1912 - (extinto) - Manaus-AM
1912 - (extinto) - Pinheiros-RJ
1913 - UFRRJ - Rio de Janeiro-RJ
1914 - UFRPE - Recife-PE
1914 - (extinto) - Belo Horizonte-MG
1915 - (extinto) - Paraná-PR
1915 - (extinto) - Cachoeira do Campo-MG
1918 - (extinto) - Passa Quatro-MG
1918 - UFPR - Curitiba-PR
1918 - UFCE - Fortaleza-CE
1918 - (extinto) - Belém-PA
1921 - (extinto) - Recife-PE
1928 - UFV - Viçosa-MG
1930 - (extinto) - Barreiros-PE
1932 - (extinto) - São Luís-MA
1935 - (extinto) - Niterói-RJ
1936 - (extinto) - Campos-RJ
1937 - UFPB - Areia-PB 1951
- FCAP - Belém-PA

1961 - UPF - Passo Fundo-RS
1961 - UFMS - Santa Maria-RS
1962 - FUB - Brasília-DF
1962 - FAMESF - Juazeiro-CE
1963 - UFGO - Goiânia-GO
1965 - FCAB/UNESP - Botucatu-SP
1966 - FCAVJ/UNESP - Jaboticabal-SP
1968 - ESAM - Mossoró-RN
1969 - FPE - Espírito Santo do Pinhal-SP 1971 -
UFES - Alegre-RS
1971 - FFALM - Bandeirantes-PR
1973 - (extinto) - Patos-PB
1974 - UFAL - Maceió-AL 1974 -
UEMA - São Luis- MA 1974 -
ESACMA - Machado-MG
1974 - ESAPP - Paraguaçu Paulista-SP
1975 - UFMT - Cuiabá-MT
1975 - UFSC - Florianópolis-SC
1976 - FUA - Manaus-AM
1977 - UFPI - Teresina-PI
1977 - FUEM - Maringá-PR
1978 - FAT/FUnBa - Bagé-RS
1978 - UEL - Londrina-PR
1979 - UFMS - Dourados-MS
1979 - UT - Taubaté-SP
1979 - PUC/RS - Uruguaiana-RS
1980 - UDESC - Lages-SC
1981 - ESUCARV - Rio Verde-GO
1982 - FEIS/UNESP - Ilha Solteira-SP
1983 - UEPG - Ponta Grossa-PR 1985 -
UFA - Rio Branco-AC 1985 - ESAI -
Ituiutaba-MG 1985 - FESIT - Itumbiara-
GO
1985 - UESB - Vitória da Conquista-BA
1986 - FCAA - Araripina-PE 1986
- UFU - Uberlândia-MG



1987 - FAI - Ituverava-SP

1988 - UNIJUÍ - Ijuí-RS

* - FAZU - Uberaba-MG

* - UNIFENAS - Alfenas-MG

* - * - Rondonópolis-SP

* - * - São Paulo-SP

(*) Informação não disponível.

Fontes: 1. Arquivo morto do Ministério da Educação, 1988.

2. Guia das Instituições de Ensino Superior de Ciências Agrárias: graduação e pós-graduação. 4.ed. Brasília: ABEAS, 1989.

Anexo 2

Cursos de Medicina Veterinária que funcionaram no Brasil entre 1913 e 1988

1913 - UFRRJ - Rio de Janeiro-RJ
1914 - (extinto) - Recife-PE
1914 - (extinto) - Rio de Janeiro-RJ 1914 -
(extinto) - Belo Horizonte-MG 1917 -
(extinto) - Pouso Alegre-MG 1920 - (extinto)
- São Paulo-SP
1922 - (extinto) - Passa Quatro-MG
1923 - UFRGS - Porto Alegre-RS
1924 - (extinto) - Juiz de Fora-MG
1925 - (extinto) - Belém-PA
1931 - UFPR - Curitiba-PR
1932 - UFMG - Belo Horizonte-MG
1935 - PVZ/USP - São Paulo-SP
1936 - IFF - Niterói-RJ 1950 - UFRPE
- Recife-PE 1952 - UFBA - Salvador-
BA 1961 - UFSM - Santa Maria-RS
1963 - UECE - Fortaleza-CE
1963 - FCAB/UNESP - Botucatu-SP
1964 - UFGO - Goiânia-GO 1969 -
UEMA - São Luiz-MA 1969 - UFPEL -
Pelotas-RS 1969 - PUC/RS -
Uruguaiana-RS 1971 - UFMS - Campo
Grande-MS
1971 - FCAB/UNESP - Jaboticabal-SP
1972 - UFU - Uberlândia-MG
1973 - UEL - Londrina-PR
1973 - UDESC - Lages-SC
1973 - (absorvido) - Patos-PB
1974 - FCAP -Belém-PA

1976 - UFV - Viçosa-MG
1977 - FAT/FUnBa - Bagé-RS
1978 - UFPI - Teresina-PI
1979 - UNIFENAS - Alfenas-MG
1980 - UFPB - Patos-Pb
1987 - FPE - Espírito Santo do Pinhal-SP
1988 - ESAL - Lavras-MG
* - * - Rondonópolis-MT
* - * - São Paulo-SP
* - * - São João da Boa Vista-SP
* - * - Marília-SP
* - * - Niterói-RJ
* - * - Valença-RJ

* Informação não disponível.

Fontes: 1. Arquivo morto do Ministério da Educação, 1988.
2. Guia das Instituições de Ensino Superior de Ciências Agrárias: graduação e pós-graduação. 4.ed. Brasília: ABEAS, 1989.

Financiamento da Educação: Gestão Democrática dos Recursos Financeiros Públicos em Educação

José Carlos de Araújo Melchior

Universidade de São Paulo (USP)

Aborda a gestão democrática dos recursos públicos no Brasil, sob a perspectiva do processo administrativo, envolvendo o planejamento, a execução e o controle social dos recursos financeiros públicos. Pretende ainda ampliar a concepção de que a gestão democrática se dá pela via exclusiva da participação dos interessados nos órgãos decisórios. São enfocadas alternativas que podem levar qualquer cidadão a participar desse processo em educação e, por extensão, nos demais setores de atividades exercidas pelo poder público, fornecendo instrumentos para uma intervenção na receita e na despesa do setor público encarregado de gerir os recursos financeiros alocados para a educação. O trabalho divide-se em cinco partes: 1) a experiência no Estado de São Paulo; 2) a sistemática do planejamento público; 3) a sistemática da execução orçamentária; 4) o controle social dos recursos financeiros públicos e 5) as conclusões.

Introdução

Este trabalho trata da gestão democrática dos recursos públicos no Brasil, a qual será tratada sob a perspectiva do processo administrativo, envolvendo o planejamento, a execução e o controle social dos recursos financeiros públicos. A análise que se faz tem por suporte toda uma legislação geral, escolar e orçamentária, que dá uma característica compulsória aos assuntos tratados. Apesar de o trabalho abordar algumas situações específicas do Estado de São Paulo, na maior parte das vezes a validade dos resultados atinge a União, os demais Estados, o Distrito Federal e os municípios.

E uma tentativa de contribuir para o aprofundamento da idéia de gestão democrática dos recursos financeiros, e de discutir uma experiência vivida pelo Estado de São Paulo, que pode abrir

novos caminhos para a União e demais Estados da Federação. E, ao mesmo tempo, uma tentativa de contribuir para que indivíduos, comissões, órgãos ou associações de classe que se interessam ou estão envolvidos no processo de gestão dos recursos públicos em educação tomem conhecimento de algumas alternativas que poderão contribuir para o aperfeiçoamento da administração dos recursos financeiros públicos em educação.

Finalmente, este trabalho pretende ampliar a concepção de que a gestão democrática se dá pela via exclusiva da participação dos interessados nos órgãos decisórios. Aqui são expostas alternativas que podem levar qualquer cidadão do povo a participar do processo de gestão dos recursos públicos em educação e, por extensão, nos demais setores de atividades exercidas pelo poder público.

A idéia central que o orienta é a de que informações nestas diferentes perspectivas fornecem a indivíduos ou grupos, organizados ou não, os instrumentos para uma intervenção na receita e na despesa do setor público encarregado de gerir os recursos financeiros alocados para a educação.

A experiência do Estado de São Paulo

Em agosto de 1989, o governo do Estado de São Paulo deu início a um processo induzido de descentralização na área da educação. Como o governador Orestes Quéricia havia sido eleito com a bandeira da municipalização, a este processo deu-se o nome de Municipalização do Ensino.

Anteriormente já havia um processo de descentralização na área da educação. No entanto, era um processo fragmentado, difuso e esparso, constituído de ações isoladas, conforme as necessidades dos municípios e as disponibilidades da Secretaria de Estado da Educação. Na gestão governamental de Franco Montoro, as ações de descentralização foram intensificadas e, em agosto de 1989, cerca de cinco mil convênios estavam em andamento, firmados entre Estado e municípios, quase todos com problemas de execução e controle.

O que o governo do Estado fez, a partir de agosto de 1989, foi transformar ações isoladas numa política integrada, que passou a ser denominada de Municipalização do Ensino. A nova política abrangia 11 ações. Incluía as anteriores e abrangia ações ainda inexistentes na esfera da Secretaria da Educação. Ao incluir as já existentes, procurou extirpar todos os problemas e erros dos antigos convênios.

Naquele momento, em agosto de 1989, o Estado possuía 571 municípios. O objetivo do governador era chegar ao fim do seu mandato com a inclusão de 300 municípios no Programa de Municipalização. Por adesão voluntária, em novembro de 1990, o programa já havia firmado convênios com 346 municípios, havendo cerca de mais 100 nele querendo entrar.

Na esfera estadual, o Programa de Municipalização consta do Decreto n^s 30.375, publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, em 14/9/89, que delega ao secretário da Educação o poder de firmar convênios com os prefeitos dos municípios. Como parte integrante do decreto, publicou-se na mesma data o modelo de convênio único que seria assinado com o município e a exposição de motivos que explicava as razões ou bases teóricas do programa que se pretendia implantar. A partir do convênio único, poderiam ser assinados termos aditivos que abrangessem as áreas de construções escolares, merenda, material de apoio didático, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, transporte escolar, integração do currículo à realidade da escola e assistência ao aluno. O município, para aderir voluntariamente, deveria ter uma lei municipal que autorizasse o prefeito a entrar no programa, assinando, de início, o convênio único e, posteriormente, os termos aditivos.

O Programa de Municipalização, que começou a ser implantado na gestão de Wagner Rossi na Secretaria da Educação, posteriormente ficou estagnado na gestão de José Goldemberg e, na gestão de Carlos Estevan Martins, sofreu um novo impulso em seu aspecto de política de descentralização. Em 24/9/90 foi baixado o Decreto n^o 32.392, que autoriza o secretário da Educação a celebrar Termo de Cooperação Intergovernamental (TCI) com

municípios do Estado de São Paulo. O TCI faz parte do decreto e visa construir e equipar prédios escolares, em terrenos doados pelos municípios, destinando-os a estes últimos, para implantação de escolas de ensino fundamental criadas e administradas exclusivamente pela esfera municipal. E o início da efetiva implantação e/ou do desenvolvimento dos sistemas municipais de ensino, prevista na Constituição Federal de 1988. Com essa medida criaram-se as condições para a intensificação do processo de descentralização da educação no Estado de São Paulo, através da ação, da colaboração e da cooperação entre Estado e município, visando garantir a melhoria da qualidade do ensino e a criação de melhores condições para que os alunos tenham o acesso, a permanência e a progressão no sistema público de ensino.

De maior interesse, contudo, para os fins deste trabalho, foi a criação da Comissão de Educação do Município (CEM). Ao assinar o convênio único, o município obrigava-se a "tomar providências para a instalação, o funcionamento e o desenvolvimento das atividades da Comissão de Educação do Município, bem como participar ativamente de seus trabalhos e colaborar para o seu desempenho eficiente". Os objetivos da CEM eram identificar problemas, estabelecer prioridades e propor soluções.

O critério de constituição das CEMs foi a pluralidade de representação, sendo uma representação fixa e uma variável, de acordo com as forças atuantes da comunidade.

A parte fixa foi constituída com os seguintes representantes:

- a) o prefeito e/ou o dirigente municipal de educação;
- b) um representante dos vereadores, eleito por seus pares;
- c) um representante da Secretaria da Educação do Estado, que será o delegado de ensino, no caso do município ser a sede da Delegacia de Ensino, ou um supervisor de ensino, por aquele indicado, nos demais casos;
- d) um representante dos diretores de escolas, eleito por seus pares;

- e) um representante dos professores, eleito por seus pares;
- f) um secretário de escola, eleito pelos funcionários da escola;
- g) um representante dos pais, eleito pelas Associações de Pais e Mestres (APMs).

A parte variável da composição das Comissões de Educação dos Municípios terá um mínimo de três e um máximo de cinco representantes de segmentos atuantes da sociedade local. Os representantes desses segmentos serão apontados pelos componentes da representação fixa da Comissão de Educação do Município.

Deu-se um prazo de sessenta dias, a contar da data da assinatura do convênio, para o município providenciar a criação, a constituição e a instalação da Comissão de Educação do Município, a qual deverá ter Regimento próprio, e enviar, trimestralmente, relatório de suas atividades, dando destaque à avaliação e aos problemas de execução do convênio.

O Programa de Municipalização do Ensino está em desenvolvimento, tendo atingido três ações prioritárias: construção de salas de aulas, reforma e ampliação de prédios escolares e fornecimento de material didático de apoio às atividades escolares, principalmente aparelhos audiovisuais.

Além de dar início a um processo integrado e ordenado de ações descentralizadas, em regime de colaboração entre Estado e município, o programa, ao criar as Comissões de Educação do Município, procurou equacionar uma questão vital para os educadores: a questão da representação da comunidade — uma questão vital para os educadores, os políticos, os partidos, e para a população, bem como para o funcionamento da democracia participativa, que não se circunscreve somente à participação delegada mediante a eleição dos representantes dos Poderes Executivo e Legislativo. Aos poucos, foi se desenvolvendo a idéia de que uma nação compõe-se de governo e sociedade civil, não bastando somente a participação, por delegação, do governo nas decisões referentes ao destino do País. Ao contrário, foi se desenvolvendo a idéia de que mais importante que o governo é a organização da

sociedade civil, seja participando dos órgãos governamentais, seja criando suas associações próprias, ou participando de situações mistas nas quais governo e sociedade estejam representados. Nas democracias, os controles internos desenvolvidos pelo governo e sua burocracia devem ser complementados pelos controles externos, compostos pela representação popular delegada e pela sociedade civil. É desta última que nasce o controle social da aplicação dos recursos financeiros públicos.

De modo simples, mas eficaz, é a Comissão de Educação do Município que passa a ser o instrumento fundamental do controle social dos recursos financeiros aplicados à educação pelo Estado e pelo município. As CEMs funcionam ao lado da burocracia, colaborando na agilização da identificação e na solução dos problemas das redes estadual e municipal de ensino. Seus componentes envolvem os poderes públicos estadual e municipal e as pessoas que representam os segmentos envolvidos direta e indiretamente no ensino. O critério de representatividade dos segmentos envolvidos significa que as CEMs não são compostas por pessoas especializadas em educação, mas que lá estão para manifestar o que pensam os diversos segmentos em relação aos problemas educacionais. Como os segmentos representam interesses e pontos de vista diferentes, a divergência e o conflito passam a ser naturais e normais. É a regra que orienta o sistema democrático: institucionalizar o conflito, buscando as soluções de consenso e/ou de maiorias, respeitados os interesses da minoria, que também participa do processo e que pode influir na tomada de decisão final.

O funcionamento das CEMs não é condicionado por receitas. A CEM é o fator fundamental de um processo de conscientização e participação da sociedade local nos problemas da educação. Não havendo receitas e nem regras preestabelecidas em relação aos limites de funcionamento das CEMs, sua atuação, em grande parte, vai depender do interesse, competência e capacidade de liderança de seus membros. Há um espaço a ser ocupado por disposições do convênio único e por meio de cada ação desenvolvida que é transcrita nos termos aditivos. Além disso, há uma

zona de liberdade, um espaço não determinado, cuja existência vai depender da capacidade dos membros da CEM, seja sugerindo, criticando, controlando ou avaliando a educação, concretamente, em suas manifestações locais.

Na prática, nós temos CEMs que vão desde as mais atuantes e produtivas até aquelas que não acreditam no seu poder de colaborar e de pressionar em benefício da educação local. E isto tem que ser visto como um processo normal, que depende da educação de seus membros e da constante valorização de sua atuação por parte das autoridades, incentivando-as com reforços positivos, tanto a curto como a médio e a longo prazo. Detonado um processo social dessa magnitude, resta somente ter a esperança de que os envolvidos nele saibam valorizá-lo para que não se perca a oportunidade de fazer valer um dos princípios mais buscados nos sistemas democráticos, que é o da participação nas decisões que podem afetar as nossas vidas.

O que será visto a seguir são questões que podem ajudar a tornar essa participação mais dinâmica e eficaz em prol da educação.

A sistemática do planejamento público

Em princípio, tudo o que será visto aqui alcança as esferas públicas da União, dos Estados e dos municípios. No caso do Estado de São Paulo, os mesmos termos da Constituição Federal foram inscritos em sua Constituição Estadual.

A nova sistemática do planejamento público, inscrita na Constituição Federal de 1988, prevê três leis, de iniciativa do Poder Executivo, e abrange três instrumentos distintos, mas complementares e integrados, que são os seguintes: 1) o plano plurianual; 2) as diretrizes orçamentárias; e 3) os orçamentos anuais.

É, portanto, uma sistemática de planejamento orçamentário imperativa e obrigatória, porque aprovada como Lei (Art. 165 da Constituição Federal). Por outro lado, há uma sistemática paralela, condicionada à descrita, e que abrange planos e programas nacionais, regionais e setoriais. No caso da educação, há obrigato-

riedade de se elaborar planos em níveis nacional, estadual e municipal.

Portanto, os planos de educação terão que ser elaborados em consonância com o orçamento plurianual, o mesmo acontecendo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e com o orçamento anual. O orçamento plurianual é a peça central do sistema de planejamento e condiciona todos os demais instrumentos. Suponhamos que o presidente, o governador ou o prefeito tenha sido eleito com um programa de governo. No começo, esse programa irá sofrer ajustes; só posteriormente é que irá condicionar o orçamento plurianual. Este, por sua vez, será complementado pela Lei de Diretrizes Orçamentárias e pelo orçamento anual. O programa de governo poderá, então, transformar-se no plano de governo, que, por sua vez, poderá se desdobrar em planos nacionais, regionais e setoriais, conforme o alcance da esfera pública envolvida seja nacional, estadual ou municipal.

O orçamento plurianual visa estabelecer as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública no que diz respeito aos programas de duração continuada, isto é, aos que ultrapassam a duração de mais de um ano. Antigamente, o orçamento plurianual era denominado de orçamento de capital, porque era restrito às despesas de capital. Atualmente, o orçamento plurianual abrange as despesas de capital e outras delas decorrentes, isto é, os seus reflexos. Não basta, por exemplo, prever a construção de um prédio para uma escola; há que equipá-la e fazê-la funcionar, e daí decorrem despesas complementares que também devem ser previstas.

A Lei de Diretrizes Orçamentárias compreende as metas e as prioridades da administração pública, orientando a Lei Orçamentária Anual, incluindo as despesas de capital para o exercício subsequente e as modificações da legislação tributária, e fazendo a previsão da política de aplicação de recursos financeiros das agências oficiais de fomento.

A Lei Orçamentária Anual compreende:

a) o orçamento fiscal, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e da indireta, inclusive fundações;

b) o orçamento de investimento das empresas em que o poder público, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital com direito a voto;

c) o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados.

Além disso, está prevista uma Lei Complementar Financeira que disporá sobre o exercício financeiro, a vigência, os prazos, a elaboração e a organização do orçamento plurianual da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual, estabelecendo normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e da indireta, bem como condições para a instituição e o funcionamento dos fundos.

Mas, o que mais interessa à população, de modo geral, é a Lei Orçamentária Anual, porque ela é a lei que sintetiza e integra todas as demais leis que regem o planejamento orçamentário, isto é, o orçamento plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Complementar Financeira.

Até por volta de 1940, os orçamentos não eram padronizados. Disso decorre que comparar orçamentos da União, Estados e municípios, antes de 1940, significa comparar coisas diferentes. Foi a partir de 1939, com o Código de Contabilidade Pública, que ocorreu a unificação e a padronização da terminologia orçamentária. No entanto, esse código acabou expressando a linguagem do Direito, já que o Brasil, até 1964, era o país dos bacharéis. A partir de 1964, com o domínio dos economistas, foi aprovada a Lei nº 4.320, de 17/3/1964, que estatuiu as "Normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal". Assim como a educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os orçamentos e os balanços públicos são regidos pela Lei nº 4.320.

A Lei nº 4.320 obriga as esferas públicas a elaborar os orçamentos, obedecendo a diversas classificações, a saber: a) por órgão; b) por funções; c) por elemento econômico; d) por programas.

O avanço maior da Lei nº 4.320 diz respeito à classificação por programas. Assim sendo, ela procurou incorporar a técni-

ca orçamentária mais evoluída na época, adotada pelos países mais desenvolvidos.

A técnica orçamentária evolui, então, procurando preencher lacunas e responder a questões colocadas pelos especialistas. Assim, a técnica do orçamento-programa procura situar os programas onde estão sendo gastos os recursos. Por exemplo, a classificação por órgãos nos diz que a Secretaria de Estado da Educação vai ter um determinado dispêndio. A classificação por função já alarga a concepção de ensino, realizado pelo órgão próprio, e classifica na função *educação* despesas que estão sendo efetivadas por outras secretarias, que não a da Educação, mas que são despesas ditas *de educação*. A classificação econômica, que deve ser feita por elemento econômico desdobrado em subelementos, item e sub-itens, visa detalhar a visão econômica, desagregando-a, como por exemplo:

1. Despesas correntes
 - 1.1. Despesas de custeio
 - 1.1.1. Pessoal
 - 1.1.2. Material de consumo
 - 1.1.3. Serviços de terceiros e encargos
 - 1.1.4. Diversas despesas de custeio.

Pelas classificações anteriores, ficamos sabendo que vai haver um dispêndio no órgão (Secretaria da Educação), na função (educação praticada também em outras secretarias), no elemento econômico (despesas de pessoal, por exemplo), mas não sabemos ainda porque ou em que se vai gastar. A classificação por programas — que se desdobram em programas, projetos e atividades, que, por sua vez, se desdobram em subprogramas, subprojetos e subatividades — visa situar o objetivo que se vai ter com a despesa. É também uma técnica que visa a um maior detalhamento dessa despesa.

Em alguns países, a técnica orçamentária já evoluiu para o orçamento *de performance* ou desempenho, visando avaliar de forma mais objetiva os dispêndios públicos. Assim, em todas as funções exercidas pelo poder público, são utilizados determinados parâmetros comumente aceitos. Em educação, por exemplo, o cus-

to-aluno; em saneamento, o custo do metro quadrado; em ruas e estradas, o metro ou o quilômetro quadrado construído; em hospitais, o custo-leito etc. No caso da educação e seu parâmetro, o custo-aluno, se houver variação, a mais ou a menos, há a possibilidade de se aferir as causas da variação e de se concluir sobre os prós ou os contras em relação a determinado dispêndio. Há, ainda, a possibilidade de se corrigir desvios na execução orçamentária anual e de se tentar eliminar erros no próximo orçamento.

Em outros países, a técnica orçamentária evoluiu para o orçamento base-zero. Esta técnica visa sanar a deficiência de se alocar recursos para uma função em virtude de fatores históricos não muito racionais. Assim dá-se uma fatia do bolo orçamentário para a educação, sem uma análise mais profunda das justificativas de seus gastos. Dá-se porque anteriormente se dava. A técnica do orçamento base-zero obriga a uma análise exaustiva dos dispêndios com justificativas para tudo, com prioridades nítidas e claras. Em princípio, nenhuma função exercida pelo poder público recebe recursos sem justificativas, que deverão ser aprovadas e compatibilizadas pelos órgãos superiores de elaboração orçamentária. Em princípio, então, o que cada órgão recebe é zero de recursos; daí o nome de orçamento base-zero. Somente diante de exaustiva e detalhada justificativa é que os recursos serão alocados. Para isso, usa-se a técnica de exigir três tipos de orçamentos: a) o de manutenção; b) o de redução; c) o de expansão.

Começa-se a discutir o orçamento de redução. Aceito este, passa-se para o de manutenção, isto é, para o mesmo nível de recursos do ano anterior. Se aceito, passa-se à discussão e à justificativa do orçamento de expansão. O certo é que esta técnica obriga a uma reflexão aprofundada dos dispêndios públicos.

A adoção de qualquer uma dessas técnicas não significa o abandono das demais; são técnicas que se complementam e se integram no orçamento. O Brasil, contudo, ainda está engatinhando nessas técnicas de planejamento orçamentário, em função de pessoal não-habilitado. O esforço qualitativo em relação ao orçamento requer dispêndios financeiros na formação de pessoal habilitado. Mesmo na elaboração de orçamento-programa, de cum-

primento obrigatório, a nossa capacidade de planejar ainda deixa muito a desejar. No caso do orçamento base-zero, o Estado de São Paulo já efetivou a experiência, mas também sem atingir sua plena eficácia. Um orçamento qualitativamente inferior contribui para seccionar a possibilidade de plenitude na prática democrática de bem gerir os recursos públicos.

Quanto mais desagregado e detalhado for um orçamento, maior a possibilidade de controle da sociedade sobre os recursos públicos que, conforme o próprio nome expressa, são recursos do povo. O nível de detalhamento do orçamento-programa ainda não é suficiente para um efetivo controle social. Resta aos que se interessam por essa questão a alternativa de recorrer aos órgãos de elaboração orçamentária que possuem as condições para desagregar os dados do orçamento e, portanto, facilitar o controle de sua execução. A forma sintética como o orçamento é levado ao público dificulta seu controle até mesmo pelos especialistas. Uma das funções dos grupos organizados da sociedade civil é a de exigir a desagregação daquela forma. Qualquer cidadão tem o direito de ficar sabendo onde o poder público vai gastar o dinheiro da população.

Em países mais desenvolvidos, o governante eleito envia para os órgãos de elaboração orçamentária as prioridades de seu governo, que têm por suporte as promessas pré-eleitorais. É a forma encontrada para manter o vínculo delegação-povo e a aplicação de recursos financeiros. Aprovados os orçamentos, os grupos da sociedade civil e a imprensa procuram adquirir cópia dos mesmos, dando-lhes publicidade e passando a controlar os dispêndios do governo, evitando que este malbarate os recursos da população ou comece a fazer políticas pessoais não constantes do orçamento.

Uma questão-chave na elaboração orçamentária diz respeito à previsão da receita que vai ser arrecadada. É a partir da previsão da receita que se chega às disponibilidades reais e que se pode, então, prever as despesas, isto é, o atendimento às necessidades. A receita, além de outros fatores, é condicionada pelo nível da atividade econômica e pelo índice de inflação na economia. No entanto, fica muito difícil prever, com exatidão, com um

ano de antecedência, qual vai ser a aceleração ou desaceleração do ritmo das atividades econômicas e da inflação. A média da receita dos três últimos anos não funciona adequadamente em países de bruscas guinadas em planos econômicos e inflação acelerada, como é o caso do Brasil. A Lei nº 4.320 exige uma análise do horizonte da política econômica que vai vigorar no exercício financeiro de um orçamento. Mas isso também é muito difícil, porque decorre de fatores internos e externos. Quanto maior for a esfera pública, maior o número de fatores intervenientes e, portanto, mais complexa e difícil se torna a previsão da receita.

Na prática resulta aquilo que já se tornou praxe afirmar: o orçamento público é uma peça de ficção. Em estudo que realizamos, ficou demonstrado que quem mais erra na previsão da receita é a União, em cerca de 50%; depois, os Estados e, por último, os municípios. Em outras palavras, os orçamentos são subestimados em sua receita. A complexidade da estimativa da receita e a instabilidade contínua da economia levam os governantes a fazer estimativas conservadoras, isto é, subestimativas. Alia-se à complexidade da estimativa da receita, no caso brasileiro, a política pessoal ou politicagem dos governantes. É mais vantajoso para os governantes subestimar a receita, porque o excesso de arrecadação, que virá depois, permitirá a eles fazer seus programas e projetos especiais, com menos controle por parte da representação popular. Quanto há excesso de arrecadação, o governante busca aprovar créditos adicionais. Fica muito mais fácil, durante o ano, aprovar diversos créditos adicionais, onde o sistema de controle dos representantes do povo (vereadores, deputados estaduais ou membros do Congresso Nacional) é mais elástico e menos vigilante, do que o crédito utilizado por ocasião da aprovação do orçamento público. Fica muito mais fácil o Executivo barganhar com o Legislativo um pequeno crédito adicional do que a massa de recursos envolvidos no orçamento. São os créditos adicionais que permitem a execução de políticas pessoais e fragmentárias que solapam o planejamento mais globalizado do orçamento. Portanto, à sociedade compete ficar de olho vigilante tanto em relação à estimativa da receita quanto em relação aos créditos adicionais que

se verificam durante o ano. Isto significa que é preciso maior atenção para com a elaboração e a execução do orçamento.

No entanto, a questão de fundo, a mais substantiva, que envolve o orçamento e a educação, diz respeito à vinculação constitucional de recursos dos impostos para a educação. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios são obrigados a aplicar, no mínimo, parte da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os dispêndios mínimos obrigatórios são os seguintes: a) União — 18%; b) Estados — 25%; c) Distrito Federal — 25%; d) Municípios — 25%. São mínimos referentes à receita de impostos e não a toda receita tributária (que é o conjunto de impostos, taxas e contribuições), e muito menos à receita geral (que é o conjunto das receitas tributárias, industrial, patrimonial etc). Por outro lado, os recursos vinculados dos impostos só podem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino, o que exclui a função educação, que tem maior abrangência e que diz respeito ao sistema de ensino submetido à legislação comum da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram tantos os desvios de concepção do que significa manutenção e desenvolvimento do ensino, que o Congresso foi obrigado a disciplinar a questão pela Lei nº 7.385/85, que regulamentou a Emenda Calmon. Como a Constituição Federal de 1988 manteve o espírito e a letra da Emenda Calmon, a Lei nº 7.348/85, de 24/7/85, continua em vigor e tem orientado os Tribunais de Contas no controle e aplicação obrigatória de recursos financeiros em educação.

A Lei nº 7.348/85 regulamenta algumas questões da receita e outras das despesas, como veremos mais adiante. Por outro lado, obriga todos os órgãos envolvidos com as diversas fases de elaboração, execução e controle do orçamento a se reajustarem para que a lei possa ser cumprida. Na prática, isso significa que o orçamento anual teve que assumir um novo tipo de classificação, isto é, aquele referente à educação, e meio pelo qual se cumprem a vinculação obrigatória e os dispositivos específicos ligados à receita e à despesa com aquilo que se entende por manutenção e desenvolvimento do ensino. Em termos operacionais, resulta

que, no orçamento anual da União, há um quadro específico que diz respeito ao cumprimento das disposições legais, constitucionais e regulamentares que se referem: a) ao dispêndio mínimo obrigatório em ensino; b) à receita de impostos estimada; c) à despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, desagregada por programas.

Este quadro específico adotado pela União também é obrigatório para os Estados, o Distrito Federal e os municípios, pois é a forma mais simples de demonstrar o cumprimento dos dispositivos legais referentes ao assunto, no plano do orçamento. Portanto, este quadro específico fornece as condições mínimas para o controle inicial da aplicação mínima de recursos financeiros em educação.

As principais questões que envolvem a elaboração desse quadro demonstrativo são as seguintes:

a) A receita de impostos deve abranger as estimativas de impostos próprios e impostos transferidos. Os impostos arrecadados por uma esfera pública, e depois transferidos às outras esferas, devem entrar como receita na esfera que recebeu a transferência. A União arrecada alguns impostos que são transferidos para os Estados, o Distrito Federal e os municípios. O mesmo acontece com os Estados, que arrecadam alguns impostos e os transferem para os seus municípios. Portanto, receita é o conjunto de impostos próprios ou privativos mais os recursos de impostos recebidos por meio de transferências.

b) O dispêndio mínimo obrigatório refere-se exclusivamente a impostos. Recursos outros, oriundos de taxas, contribuições, doações e outros tipos de receita, devem ser excluídos da sistemática obrigatória. Isto é importante porque a educação recebe recursos fora do sistema de impostos, como, por exemplo, os do salário-educação, que é uma contribuição social, figura tributária que não tem nenhuma relação com a concepção de imposto. Isto acontecia com os recursos do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (Finsocial), que era outra contribuição social. Atividades em que o poder público era concessionário, como, por exemplo, as loterias, também destinavam parte dos seus recursos para a edu-

cação, por meio do Finsocial, embora esses recursos não fossem impostos. O mesmo se dá com os recursos de incentivos fiscais destinados à alfabetização.

c) Observar que, pela Lei nº 7.348, de 24/7/85, somente podem ser consideradas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino as que se referem a recursos financeiros aplicados em: bens e serviços de ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas somente quando ligados ao ensino; custeio de operações de crédito para financiar o ensino; bolsas de estudos; pessoal inativo ligado ao ensino; colégios militares de 1º e 2º graus.

Portanto, devem ser excluídas das despesas ditas de manutenção e desenvolvimento do ensino as que se referem a: pesquisas não vinculadas ao ensino; subvenções a entidades assistenciais e culturais e formação de quadros profissionais civis, militares e diplomáticos.

É possível que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), outras restrições comecem a existir. Já estão aprovadas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados outras despesas que não poderão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, como se pode ver a seguir:

— Pessoal docente e técnico-administrativo que esteja em desvio de função, como, por exemplo, professores que estão fora das salas de aula, funcionários que fazem serviços diferentes daqueles para os quais fizeram concurso ou foram contratados etc.

— Obras de infra-estrutura, mesmo quando ligadas diretamente às escolas, como, por exemplo, asfaltar a rua da escola e jogar as despesas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Ou outras "indecências" que vêm ocorrendo, como asfaltar o bairro, colocar água encanada e rede de esgoto para o bairro etc, e depois jogar as despesas na função educação, como se as obras tivessem sido feitas somente para a escola.

— Remanejamento de bens já computados como despesas de ensino para outras atividades diferentes. Por exemplo, é comum comprar uma frota de "peruas" para fazer o transporte dos alunos e depois, com o tempo, remanejá-las para outras secreta-

rias. Ou então, comprá-las no mês de dezembro e vendê-las em janeiro. Se um bem for alocado e vendido, os recursos resultantes devem retornar novamente ao ensino.

— Despesas com programas suplementares (alimentação, saúde, material didático, transporte e assistência médica e psicológica dos alunos) não poderão ser computadas, para efeitos de cumprimento dos dispêndios mínimos da receita de impostos. O princípio adotado é o de financiar os programas suplementares com recursos de contribuições sociais e não com recursos dos impostos. A nova LDB, ao fazer essa restrição, propõe que 20% dos recursos do Finsocial passem novamente a financiar programas suplementares. Isto porque, com a Constituição Federal de 1988, os recursos do Finsocial e das loterias foi realocado exclusivamente para o Sistema de Seguridade Social. Ou se reconstitui a fonte anterior de financiamento, ou se cria nova fonte de recursos pela figura de uma nova contribuição social. Caso contrário, essa restrição tornar-se-á letra morta e os programas suplementares terão que ser financiados com os impostos.

— Despesas com hospitais universitários também deverão ser excluídas. Segundo nosso entendimento, um hospital universitário é uma escola. Com o tempo, é possível que esse hospital comece a atender à comunidade, fugindo de suas reais finalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nesse caso, deve considerar duas alternativas: incluir as despesas hospitalares ligadas ao ensino e excluir aquelas que digam respeito somente às situações que interessam exclusivamente à comunidade.

— Pesquisas realizadas por instituições não integrantes do sistema de ensino. Estava se tornando comum contratar instituições de pesquisa, de cunho privado, para fazer pesquisas com recursos públicos do ensino. Essa tendência, que se intensificava, vai ser coibida com esse dispositivo.

— Despesas com o pessoal inativo não serão mais consideradas. Isto significa que o pessoal inativo continuará a receber, continuará a previsão orçamentária pela educação e continuarão as despesas com as pensões e aposentadorias. O que não continua

é a consideração dessas despesas como comprovação dos dispêndios mínimos da receita de impostos aplicada em educação. É uma questão que afeta a prestação de contas. O poder público vai ter que, além de financiar as porcentagens mínimas obrigatórias, financiar com mais recursos os inativos que prestaram serviços à educação.

Para terminar a lista das restrições que atingem a natureza das despesas, convém lembrar que a nova LDB condiciona a assistência técnica e financeira da União, em relação aos Estados, Distrito Federal e municípios, e a dos Estados, em relação a seus municípios, ao cumprimento de todos esses dispositivos.

Por último, neste item que trata de questões de planejamento e elaboração orçamentária, trataremos dos impostos a serem controlados nas três esferas do poder público.

O sistema que vem a seguir decorre da Constituição Federal de 1988. Está dividido por esferas públicas e abrange impostos próprios e transferidos.

a) Esfera da União:

- Imposto de Importação de Produtos Estrangeiros (II);

- Imposto de Exportação para o exterior, de produtos nacionais ou nacionalizados (IE);

- Imposto de Renda e de proventos de qualquer natureza

(IR);

- Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI);

- Imposto sobre Operações Financeiras, incidente sobre operações de crédito, câmbio e seguro, ou relativas a títulos ou valores mobiliários (IOF);

- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (IPTR);

- Imposto sobre Operações Financeiras, decorrentes de comercialização de ouro, entendido este como ativo financeiro ou instrumento cambial (IOF sobre ouro);

- Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF).

b) Esfera dos Estados e do Distrito Federal:

- Imposto sobre Transmissão *causa mortis* e doação de quaisquer bens e direitos (ITCM);

- Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior (ICMS);

- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);

- Imposto de Renda sobre lucros, ganhos e rendimentos de capital, com adicional de até 5% do que for pago à União por pessoas físicas ou jurídicas domiciliadas nos respectivos territórios;

- Imposto de Renda sobre o produto da arrecadação do Imposto da União sobre renda e proventos de qualquer natureza, incidentes na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, por ele, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem;

- Imposto de Operações Financeiras sobre o ouro, entendido este como ativo financeiro ou instrumento cambial — 30% da arrecadação federal (imposto transferido);

- Fundo de Ressarcimento das Exportações sobre produtos industrializados — 10% da arrecadação realizada pelo IPI federal (imposto transferido a ser regulamentado);

- Cota-parte do imposto sobre a renda e imposto sobre produtos industrializados — 21,5% a ser integralizada em 1993 — e cota-parte do Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal (FPE).

c) Esfera dos municípios:

- Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbano (IPTU);

- Imposto sobre transmissão "inter vivos", a qualquer título, de bens imóveis (SISA);

- Imposto de Vendas a Varejo de Combustíveis Líquidos e Gasosos, exceto óleo diesel (IVV);

- Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza, excluídos os que sofrem a incidência do ICMS (ISS);

- Cota-parte da arrecadação federal do IR e do IPI, que

formam o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) — 22,5% a serem integralizados em 1993;

- Arrecadação do IR incidente na fonte, de seus funcionários da administração direta, das autarquias e das fundações;

- Cota-parte do IPTR de origem federal — 50% de sua arrecadação;

- Cota-parte do IPVA de origem estadual — 50% de sua arrecadação;

- Cota-parte do ICMS de origem estadual — 25% de sua arrecadação;

- Cota-parte do FRE, de origem federal, incidente em 25% dos 10% de origem estadual, que abrange o IPI federal (a ser regulamentado);

- Cota-parte da arrecadação do ouro enquanto ativo financeiro ou instrumento cambial, de origem federal — 70% de sua arrecadação para o município de origem.

Com base nesse rol de impostos próprios e transferidos, os impostos poderão ser controlados em seu montante. O dispêndio mínimo em educação incide sobre o montante desses impostos, próprios e transferidos.

A sistemática da execução orçamentária

Aprovado o orçamento como lei, o Poder Executivo tem que fazer um "quadro de quotas trimestrais das despesas que cada unidade orçamentária fica autorizada a utilizar" (Art. 47 da Lei nº 4.320). O objetivo dessas quotas trimestrais é assegurar às unidades orçamentárias, em tempo útil, a soma de recursos necessários e suficientes para a melhor execução do seu programa anual de trabalho e manter, durante o exercício, na medida do possível, o equilíbrio entre a receita arrecadada e a despesa realizada, de modo a reduzir ao mínimo eventuais insuficiências de tesouraria. Durante o exercício, as quotas trimestrais poderão ser alteradas. Todas as receitas deverão ser recolhidas a um caixa único, em estrita observância ao princípio de unidade de tesouraria. E todas as despesas devem ser empenhadas, isto é, o Esta-

do, por ato emanado de autoridade competente, cria para si a obrigação de pagamento. É vedada a realização de despesas sem prévio empenho, a não ser em casos especiais fixados em legislação própria. Uma despesa somente pode ser paga se houver a nota de empenho correspondente, o contrato, o ajuste ou o acordo respectivo e os comprovantes da entrega do material ou da prestação efetiva do serviço. Somente após esse controle é que a ordem de pagamento pode ser expedida e, obrigatoriamente, processada pelo serviço de contabilidade. A despesa pública somente deve ser paga com cheque, por meio de estabelecimentos bancários, de preferência, oficiais. Somente em casos excepcionais poderão ser expedidos adiantamentos e geridos por órgãos centrais os recursos programados para as unidades orçamentárias. Tanto os casos de adiantamento quanto os de compra de materiais e serviços são regidos por legislação especial.

Com esses dados qualquer pessoa com uma formação básica poderá controlar a execução orçamentária. Merece destaque especial a necessidade de controlar os créditos adicionais que interferem na receita e na programação das quotas trimestrais.

São créditos adicionais as autorizações de despesa não computadas ou insuficientemente dotadas na Lei do Orçamento. Os créditos adicionais classificam-se em:

- suplementares, os destinados a reforço de dotação orçamentária já existente;
- especiais, os destinados a despesas para as quais não há dotação orçamentária específica;
- extraordinários, os destinados a despesas urgentes e imprevistas, em caso de guerra, comoção intempestiva ou calamidade pública

Os créditos orçamentários podem ser gerados por realocações de rubricas ou por excesso de arrecadação, nos casos de serem suplementares e especiais. Nesses dois casos serão autorizados por lei e abertos por decreto executivo. Casos menos comuns são os de superávit financeiro, de anulação parcial ou total de dotação orçamentária e do produto de operações de crédito. So-

mente podem ser abertos créditos adicionais quando houver disponibilidade financeira.

Merece destaque especial na execução orçamentária o excesso de arrecadação, isto é, o saldo positivo das diferenças acumuladas mês a mês, entre a arrecadação prevista e a realizada. Antes, o controle da arrecadação era muito difícil de ser feito por agentes externos ao órgão de arrecadação.

No entanto, a Constituição Federal de 1988 procurou resolver a questão:

Art. 162. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios divulgarão, até o último dia do mês subsequente ao da arrecadação, os montantes de cada um dos tributos arrecadados, os recursos recebidos, os valores de origem tributária entregues e a entregar e a expressão numérica dos critérios de rateio.

Parágrafo único. Os dados divulgados pela União serão discriminados por Estado e por município; os dos Estados, por município.

Em outras palavras, todas as esferas públicas têm, no máximo, 60 dias para divulgar os valores dos tributos arrecadados, imposto por imposto, taxa por taxa e contribuição por contribuição, além de outros recursos recebidos. Todas as transferências devem ser discriminadas, bem como os critérios utilizados para as mesmas. Além disso, os dados da União, tanto os de arrecadação como os de distribuição pelo sistema de transferência, serão discriminados Estado por Estado e município por município, e os dados dos Estados deverão ser discriminados município por município.

Este avanço, conquistado pela divulgação da arrecadação, permitirá estimar mais fidedignamente a receita do ano vindouro e calcular com exatidão o excesso ou déficit na arrecadação. Este sistema permite, com segurança, julgar se as transferências e os créditos adicionais estão sendo feitos com exatidão. Este princípio de divulgação independe de legislação estadual ou municipal; é de cumprimento obrigatório por todas as esferas públicas.

A partir disso, qualquer cidadão, comissão, conselho ou órgão tem o instrumento efetivo de controle da arrecadação pública.

Como a educação vincula recursos mínimos dos impostos, fácil será controlar o percentual colocado no orçamento e nas complementações fragmentárias realizadas pelos créditos adicionais. Além disso, poderá haver uma atuação eficaz no que se refere ao disposto no § 4º do Art. 4º da Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985, a saber:

As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultaram no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas no último trimestre do exercício e, ainda havendo, no seu término, diferença, esta será compensada no exercício seguinte.

No caso da nova LDB, que ainda não sofreu a aprovação final, o § 4º do Art. 107 obriga a fazer a correção da defasagem receita-despesa bimestralmente. E, no Art. 121, estabelece que "constitui responsabilidade das autoridades educacionais, nas diversas instâncias, o bom uso dos recursos públicos, respondendo as mesmas criminalmente, por sua má aplicação, malversação ou desperdício".

A seguir, convém reafirmar o texto constitucional em vigor, que estabelece no § 2º do Art. 208 que "o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente". Também, pelo inciso VI do Art.34, a União poderá intervir nos Estados e no Distrito Federal, e, pelo inciso III do Art. 35, os Estados poderão intervir nos municípios. O não-cumprimento da vinculação obrigatória para a educação pode gerar intervenção tanto no Estado quanto no município.

Talvez a questão mais substantiva da execução orçamentária seja a de fazer com que o dinheiro previsto no orçamento chegue às escolas, para a atividade-fim, não se perdendo nos meandros da burocracia. A execução orçamentária depende, em grande parte, da eficácia dos órgãos envolvidos no que se denomi-

na de unidades de despesas. O ideal é que a unidade de despesa seja a própria escola, com exceção da verba para o pagamento de pessoal, e que critérios automáticos eliminem o arbítrio, que gera a politicagem na distribuição das verbas dentro do sistema de ensino. Somente uma política de desconcentração continuada fará com que as escolas sejam unidades de despesa e passem com maior agilidade a enfrentar os seus problemas.

O controle social dos recursos financeiros públicos

O que fizemos até aqui foi dar algumas informações básicas sobre questões que afetam a elaboração e a execução orçamentárias do poder público. O objetivo central, tal como já afirmamos, é de criar as condições necessárias, em termos de informações, para que o controle social ou da sociedade se efetue de forma eficaz.

Como já descrevemos anteriormente, os sistemas internos e externos de controle são obrigatórios. O sistema interno, pelos órgãos contábeis, e o externo, pelo Tribunal de Contas e pelo Legislativo. No entanto, disposições legais foram, como passaremos a ver, exigindo, cada vez mais, a atuação dos órgãos envolvidos nos controles interno e externo.

Assim, a Lei nº 7.348/85 determinou que os órgãos centrais dos sistemas de planejamento e orçamento e de administração financeira, contabilidade e auditoria, em suas áreas de atuação, estabelecerão mecanismos e meios de gerenciar, controlar e apurar os resultados que visem dar cumprimento aos dispêndios mínimos previstos na Constituição Federal para a educação.

Sobre a necessidade de quadro próprio para demonstrar o *quantum* e em quê vai se gastar em educação, a Lei nº 7.348/85 determina que:

Os órgãos e entidades integrantes dos sistemas de planejamento e orçamento detalharão seus programas de trabalho, de modo que as ações, definidas nesta lei como de manutenção e desenvolvimento do ensino, sejam identificadas em seus aspectos

operacionais, em níveis de subprojeto e subatividades orçamentários, para efeitos de consideração nas fases da elaboração e execução do orçamento.

A referida lei ainda estabelece que "no 1^o (primeiro) ano da publicação desta lei, deverão a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, por seu Poder Executivo, ajustar os respectivos orçamentos às normas aqui fixadas."

A nova LDB aprofunda as questões aqui vistas, envolvendo um grande número de outros órgãos. Assim, no Art. 110, envolve também os Tribunais de Contas no controle dos dispêndios mínimos obrigatórios em educação. No § 1^o do Art. 110, determina que "as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino serão identificadas nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e nos orçamentos das diferentes esferas administrativas, devendo estes conter anexos discriminatórios dos projetos e atividades correspondentes e da receita constitucionalmente vinculada".

No § 2^o desse mesmo artigo está dito que "as despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do poder público, assim como nos relatórios a que se refere o Art. 165, § 3^o, da Constituição. O Art. 165, § 3^o, da Constituição, estabelece que "o Poder Executivo publicará, até 30 dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária". No § 3^o do Art. 110 da nova LDB ainda se estabelece que "a mensagem anual do chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo incluirá relatório sobre o que foi realizado no período em cumprimento ao Art.212 da Constituição (vinculação obrigatória de recursos) e ao disposto nesta lei".

Em seu Art. 113, a nova LDB ainda reza que:

... cabe às Comissões de Educação, de Finanças e de Orçamento da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, aos ministros de Estado, responsáveis pelas áreas de Educação e da Economia, e ao Conselho Nacional de Educação exigir o cumprimento, pelos meios a seu alcance, do disposto neste capítulo, especialmente quanto à aplicação mínima em educação e sua devida divulgação.

§ 1º. A divulgação da aplicação em educação, de responsabilidade do Poder Executivo, incluirá a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas, de fins não-lucrativos, e os destinados a bolsas de estudo.

§ 2º. Nos Estados, Distrito Federal e municípios, as responsabilidades definidas no § 1º caberão aos órgãos correspondentes nas respectivas esferas.

Portanto, há um arsenal de dispositivos que permitem, agora, controlar os recursos financeiros que vão ser gastos ou foram gastos em educação.

Como se disse no início deste trabalho, qualquer cidadão, através de ação popular, pode constranger o poder público a cumprir a Lei.

A nação está à espera desses abnegados que atuem, isoladamente ou em grupos organizados, para fazer valer a lei, para fazer com que a educação não seja privilégio de poucos, mas que seja o instrumento de salvação de todos e da sociedade contra a ignorância. Uma sociedade educada provavelmente será uma sociedade mais crítica, mais competente, mais produtiva, mais justa e mais feliz. A gestão mais democrática e transparente dos recursos aplicados em educação é um dos fatores que podem ajudar o País a caminhar nessa direção.

Resumo e conclusões

Este trabalho é o fruto de uma série de reflexões que fizemos quando pronunciamos algumas conferências para a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), composta por Secretários da Educação das Regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, e para a Fundação para o Desenvolvimento da Administração Pública (Fundap), composta por membros das Comissões de Educação dos municípios, durante o segundo semestre de 1990.

Procuramos fornecer dados para se entender:

1. A experiência de envolvimento da sociedade local em

problemas e soluções afetas à educação nos municípios do Estado de São Paulo.

2. O processo de planejamento público e a elaboração orçamentária, com destaque para os recursos educacionais que exigem, praticamente, um novo quadro ou classificação orçamentária. São levantadas questões de elaboração orçamentária relacionadas com a receita, sua estimativa e o rol de impostos próprios e transferidos que devem sofrer a incidência dos percentuais mínimos e obrigatórios vinculados à educação. Trata, ainda, das despesas integradas no orçamento-programa e na técnica do seu detalhamento. A par dessas questões mais importantes, são tratadas as diversas classificações orçamentárias e algumas noções sobre tipos de orçamento, existentes aqui e em outros países.

3. A execução orçamentária e o sistema de controle das despesas públicas. Assim, são citados diversos mecanismos para o controle da arrecadação de impostos e de despesas, como, por exemplo, as quotas trimestrais. Deu-se destaque às questões que envolvem os créditos adicionais, que vão sendo aprovados durante o ano.

4. O controle que se pode fazer dos recursos financeiros públicos aplicados à educação. Aqui deu-se destaque para os diversos órgãos controladores, com suas competências e obrigações, do que é atualmente obrigatório e do que, no futuro, passará a ser, quando a nova LDB for aprovada em instância final. Deu-se destaque ao controle social que poderá ser feito por indivíduos isolados ou organizados em grupos representativos da sociedade civil.

5. Nas conclusões, procuramos resumir os aspectos mais importantes das diferentes partes.

Para finalizar, este trabalho é mais um estudo que proporcionamos aos educadores que se preocupam com a gestão democrática dos recursos públicos. São informações que podem aumentar o nível de intervenção dos interessados em fazer com que os recursos educacionais sejam geridos em benefício da maioria da população de forma mais democrática e transparente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. *Anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990. Brasília, 1990.*

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil-1988.* Brasília: Cegraf, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

BRASIL. Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985.

SÃO PAULO (estado). Constituição, 1989. *Constituição do Estado de São Paulo-1989.*

SAO PAULO (estado). Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989.

SÃO PAULO (estado). Decreto nº 32.392, de 24 de setembro de 1990.

Recebido em 4 de fevereiro de 1991

José Carlos de Araújo Melchior, doutor em Financiamento da Educação, é professor titular do Departamento de Administração em Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP).

This study approaches the administration of public resources in Brazil, from the point of view of the administrative process, comprising planning, accomplishment and the social control of the financial public resources. It aims also at extending the concept of democratic management through participation of the concerned in the decision-making institutions. It focus some alternatives to enable any citizen to participate in the educational process and, similarly, in other activities sectors performed by the Public Power, providing instruments for interventions in budgetary issues (revenue and expenses) from institutions linked to management of financial resources of the education

sector. The paper has been organized in five parts: 1) the experience in São Paulo state; 2) the public planning systematic; 3) the budgetary performance systematic; 4) social control of public financial resources; 5) conclusions.

Cet article discute la gestion démocratique des ressources publiques au Brésil, sous la perspective du procès administratif, comprenant la planification, l'exécution et le contrôle social des ressources financières publiques. Il prétend aussi grandir la conception selon laquelle la gestion démocratique est possible par la voie exclusive de la participation des intéressés dans les organismes de décision. On présente des alternatives qui peuvent conduire un citoyen quelconque à participer de ce procès en éducation, et par extension, aux autres domaines d'activités pratiquées par le pouvoir public, donnant des outils pour une intervention à la recette et aux frais du secteur public chargé d'administrer les ressources financières destinées à l'éducation. Le travail est divisé en cinq parties: 1) l'expérience à l'Etat de São Paulo; 2) la systématique de la planification publique; 3) la systématique de l'exécution budgétaire; 4) le contrôle social des ressources financières publiques et 5) conclusions.

Aborda la gestión democrática de los recursos públicos en el Brasil, bajo la perspectiva del proceso administrativo, incluye la Planificación, la ejecución y el control social de los recursos financieros públicos. Pretende aún ampliar la concepción de que la gestión democrática se da por la vía exclusiva de la participación de los interesados en los órganos de decisión. Son enfocadas alternativas que pueden llevar a cualquier ciudadano a participar de ese proceso de educación y, por extensión, en los demás sectores de actividades ejercidas por el poder público, proporcionando instrumentos para una intervención en el haber y en el gasto del sector público encargado de administrar los recursos financieros designados para educación. El trabajo se divide en cinco partes: 1) la experiencia en Estado de São Paulo; 2) la sistemática de la Planificación pública; 3) la sistemática de la ejecución presupuestaria; 4) el control social de los recursos financieros públicos y 5) las conclusiones.

*A Arte do Repente e as Habilidades Lingüísticas**

Antonio Roazzi

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Ann Dowker Peter

E. Bryant

Universidade de Oxford

Investiga a relação entre as habilidades lingüísticas e a arte do repente, em sujeitos repentistas (violeiros ou cantadores), poetas orais encontrados no Nordeste do Brasil, muitos dos quais têm uma escolaridade limitada. Vinte repentistas e dezoito não-repentistas com faixa etária, escolaridade e nível sócio-econômico semelhantes foram examinados em um conjunto de tarefas envolvendo produção de rimas, segmentação fonológica, memória de listas de palavras e velocidade de leitura. Os repentistas produziram um número de rimas quatro vezes superior aos não-repentistas, além de apresentarem uma velocidade superior na produção da primeira rima. Nas outras tarefas, os dois grupos de sujeitos não diferiram de modo significativo. Assim, a habilidade dos repentistas parece ser ao mesmo tempo altamente desenvolvida e especializada. Estas descobertas corroboram o ponto de vista de que possam, haver dissociações entre rima e algumas outras habilidades lingüísticas, como a segmentação fonológica, assim como aparentemente não existe uma relação direta entre a educação formal e o desenvolvimento de habilidades culturalmente informais.

Introdução

A imagem convencional de um poeta é a de uma pessoa altamente letrada e educada, que se senta a escrever versos, com

*** Várias instituições contribuíram para a realização desta pesquisa. Mais especificamente, os autores agradecem ao INEP e ao CNPq, por terem financiado a coleta de dados no Brasil, e ao Conselho Britânico e à British Academy, por terem financiado a fase de análise**

uma prolongada e cuidadosa reflexão. A poesia, de acordo com essa visão, é, predominantemente, uma forma escrita; as suas características orais são secundárias. Apesar disso, há muitos poetas que compõem e apresentam seus poemas oralmente, mesmo sendo completamente incapazes de ler e escrever ou fazendo-o de modo muito limitado, o que, ainda assim, não os impede de criar poesia altamente sofisticada. Este estudo envolve um grupo desses poetas.

A existência de tais poetas orais tem sido geralmente ignorada pelos psicólogos, embora Moraes, Alegria e Content (1987) tenham chamado a atenção para a existência de poetas iletrados e argumentado que estes são a prova de que a consciência para a rima, como tal, independe do domínio da leitura. Talvez a não-referência a esses poetas se deva ao fato de a sua existência ser considerada natural, já que os jogos de palavras que envolvem invenções poéticas e a composição de versos orais parecem ser atividades importantes para muitas pessoas. A rima é uma atividade universal, mas, como muitas outras atividades comuns, ainda é uma parte mal compreendida da vida humana. Encontramos rimas nos *slogans* políticos, em *jingles* de advertência, na linguagem rimada do *cockney*, em motes, mnemônicas e piadas e, é claro, em poemas e canções.

E bastante claro que muitas pessoas consideram as rimas interessantes e divertidas. As crianças também demonstram apreciar a rima na forma de canções e cantigas de ninar, desde a mais tenra idade (MacLean, Bryant e Bradley, 1986), podendo-se fazer julgamentos seguros acerca do assunto desde, pelo menos, os três

de dados na Inglaterra. Agradecemos também ao Dr. Lynette Bradley, da Universidade de Oxford, pelas valiosas discussões nos estágios iniciais da investigação; à Dr^a Terezinha Nunes, por ter facilitado a realização da pesquisa, colocando à disposição a infra-estrutura necessária no Brasil, e ao Dr. Robert Hiorns, da Universidade de Oxford; às Dr^{as} Joyce Snell e Lynda White, do Colégio Imperial da Universidade de Londres, pela assessoria estatística. Enfim, gostaríamos de agradecer, também, à pesquisadora Shirley Cristina Lacerda Malta, pela valiosa contribuição à realização da pesquisa, durante a fase de coleta de dados.

anos de idade (Lenel e Canter, 1981; Bryant e Bradley, 1985), e as próprias crianças gostam de produzir rimas e outros artifícios poéticos (por exemplo, a aliteração), em alguns casos desde a idade de dois anos (Luckens, 1984; Ghukovsky 1968; Schwartz, 1977; Dowker, 1989). Foi demonstrado, inclusive, (Schieffelin, 1983) que, mesmo em uma comunidade papua, onde os adultos desencorajam os jogos infantis com sons, as crianças são indulgentes com esse tipo de jogo, quando brincam umas com as outras.

Sendo a composição de poemas bastante comum nas crianças pré-letradas (Chukovsky, 1968; Dowker, 1989), é de se esperar que também seja entre os adultos analfabetos e semi-alfa-betizados (Finnegan, 1977 e 1978). Estratégias fonológicas são comuns nesse tipo de poesia. Elas incluem a aliteração (um importante componente da épica do Kazaquistão, da poesia mongol e da poesia clássica da Somália, da mesma forma que o foi na poesia oral em inglês antigo), a dasonância (comum, por exemplo, na poesia dos índios americanos) e a rima (comum, por exemplo, na poesia birmanesa, turca, fidjiana, assim como, é claro, na maioria da poesia oral européia e, numa menor extensão, na poesia escrita).

Apesar da ubiqüidade da rima e de sua óbvia predileção por parte das pessoas em geral, os psicólogos, até recentemente, prestaram pouca atenção ao fenômeno, especialmente em relação a crianças mais velhas e adultos. Na maioria das pesquisas que têm sido feitas, a óbvia preferência das pessoas por rimas tem sido usada como um artifício para descobrir alguma outra coisa. Assim, o fato de que as pessoas confundem palavras que rimam, nas tarefas de memória, tornou-se um ponto de importância nas pesquisas nessa área (Conrad, 1971; Baddeley, 1978; Hulme, 1984). Da mesma forma, em trabalhos que estabelecem uma forte relação entre a sensibilidade das crianças à rima e o seu sucesso no aprendizado da leitura (Bradley e Bryant, 1983), é geralmente pressuposto que essas tarefas de rima simplesmente medem a consciência fonológica. Assim, as pesquisas com rimas produziram modelos de memória, no primeiro caso, e hipóteses acerca da rela-

ção entre rima e aprendizagem da leitura, no outro. Nenhum tipo de pesquisa lidou com a rima como tal, em qualquer nível.

Contudo, algumas pesquisas recentes têm mostrado que as crianças são capazes de lidar com a rima e a aliteração (vide acima) muitos anos antes de conseguirem cumprir tarefas nas quais elas tenham de detectar ou segmentar fonemas isolados (Bruce, 1964; Liberman, Schankweiler, Liberman, Fowler e Fisher, 1977; Nesdale, Herriman e Tummer, 1984). Lundberg, Frost e Peterson (1988, p.282) concluíram de seus estudos com crianças pequenas que, enquanto o treinamento direto melhora o desempenho das crianças no último tipo de tarefa, o rimar não depende muito do ensino, porque envolve "menor consciência e deliberada manipulação dos segmentos". Considerando que as crianças geralmente não têm um bom desempenho em tarefas que envolvam a detecção ou deleção de fonemas isolados, até os sete anos de idade, aproximadamente, tem sido afirmado que as crianças só se tornam capazes de resolver essas tarefas como resultado do aprendizado da leitura (por exemplo, Bruce, 1964; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979). Essa discrepância entre as aptidões para lidar com rimas e com fonemas sugere que a habilidade de rimar não pode ser considerada simplesmente como uma dentre várias habilidades fonológicas.

Existem evidências mais profundas de que as aptidões para lidar com rimas e com fonemas não são fortemente correlacionadas. Em um estudo de Stanovich, Cunningham e Cramer (1984) não foi encontrada forte relação entre os testes de rima e outras medidas de habilidade fonológica em crianças no início da escolaridade (em parte porque os testes de rima eram muito mais fáceis para as crianças). Parte de outra pesquisa recente (Bryant, MacLean, Bradley e Crossland, 1990) indica que a ligação entre rima e leitura é independente da relação entre outros testes fonológicos e leitura. Parece que a rima dá a sua própria e distinta contribuição para o aprendizado da leitura, que não é a mesma da consciência dos fonemas (para uma revisão da literatura e uma discussão mais detalhada sobre este assunto, ver Beech e

Colley 1987; Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais, 1989; Morais, 1991; Roazzi, 1991 e 1992; Roazzi e Dowker, 1989).

Neste trabalho nós observamos um grupo de pessoas notadamente especializadas em rimas, com o objetivo de investigar a extensão de sua habilidade e até que ponto essa habilidade está ou não relacionada com outras aptidões, ou com a experiência educacional. Estas pessoas são os repentistas, poetas orais encontrados no Nordeste do Brasil.

Uma notável característica dos repentistas (Tavares, 1982) é a extrema aderência aos detalhes e às regras complexas da rima e da métrica. Esses poetas se engajam em competições cantadas, onde lhes pode ser solicitado pela audiência que usem qualquer uma de um grande número de possíveis formas poéticas, cada uma das quais é precisamente definida em termos de esquema de rima, número de sílabas por verso, acentuação etc. Por exemplo, a sextilha consiste em seis versos de sete sílabas com o esquema de rima ABCBDB; a décima consiste em dez versos de sete sílabas com o esquema de rima AABAACCDDA; o quadrão consiste em oito versos de sete sílabas com o esquema de rima AAABCCCB; o martelo tem o mesmo esquema de rima que a décima mas os versos têm dez sílabas cada um. Além disso, os poemas devem fazer sentido e muitas vezes devem lidar com um tópico particular — "mote" — dado pela audiência. Muitas vezes o mote consiste em dois versos e os repentistas podem criar glosas (poemas que trabalham com tópicos predeterminados) com versos que rimam com os do mote. Assim, os limites fonológicos e semânticos são rigorosos. Além disso, os repentistas não têm tempo para pensar, planejar e rever as suas composições, o que é um direito dos poetas convencionais. Apesar disso, tal poesia é, muitas vezes, de alta qualidade. Nas palavras do repentista Dimas Batista:

Eu muito admiro o poeta de praça
Que passa
dois meses fazendo um quarteto
No fim de um
ano é que acaba um soneto
E quando termina
inda fica sem graça;
Com tinta e papel o esboço
ele traça
Contando nos dedos pra metrificar;

Que noites de sono ele perde a pensar Para
apresentar tão minguado produto Que desses eu
faço dois, três, em um minuto Cantando galope na
beira do mar."

As habilidades marcantes dos repentistas são um fenômeno interessante por si só. Mas elas também nos dão a oportunidade única de explorar a relação entre a rima e outras habilidades. Poder-se-ia prever que os repentistas se sairiam melhor que os outros em um teste objetivo de produção de rimas, mas seria interessante descobrir o quão melhor e também se os repentistas diferem, de outros modos, dos não-repentistas. Por exemplo, a sua experiência e proficiência com as rimas significam que eles também são superiores em segmentação fonética? Considerando a literatura nessa área e as especulações acerca da relação entre as aptidões fonológicas e a leitura (por exemplo, Bryant e Bradley, 1985; Morais, Alegria e Content, 1987; Scliar-Cabral, Nepomuceno e Morais, em preparação), parece valer a pena investigar se os repentistas são melhores leitores do que os não-repentistas. Diante dos trabalhos sobre a relação entre a repetição e as confusões na reprodução de rimas (Conrad, 1971; Hulme, 1984), nós também escolhemos observar se os repentistas seriam ou não melhores que os não-repentistas em tarefas de memória auditiva. Em resumo, nós estávamos interessados em investigar se a aptidão para rimar é uma habilidade independente ou se está fortemente interligada com outras habilidades.

Metodologia

SUJEITOS

A amostra investigada foi formada por 38 sujeitos do sexo masculino, de nível sócio-econômico baixo, sendo a maioria do Estado de Pernambuco. Deles, 20 eram repentistas e 18 eram não-repentistas, mas de um contexto sócio-educacional semelhante. Os repentistas eram, em média, um pouco mais velhos do que os não-

repentistas (a média de idade dos repentistas era 45,1 anos e a dos não-repentistas era de 32,3).

A média percentual em um teste de inteligência não-verbal — INV (vide tarefa 5, abaixo) — foi de 23,1 para os repentistas e 41,41 para os não-repentistas; esta diferença foi significativa [$F(1,36)=4,40$; $p<0,05$]. O escore bruto parece ser uma medida mais apropriada que o percentil, já que esta última medida foi provavelmente obtida pela padronização do teste em populações bastante diferentes das que estão sendo estudadas aqui. O escore médio obtido neste teste pelos repentistas foi de 23,4 e o obtido pelos não-repentistas foi de 32,9. Mais uma vez, esta diferença em favor dos não-repentistas foi significativa [$F(1,36)=7,06$; $p<0,05$].

Por causa dessa diferença significativa no escore bruto do teste INV, como também pela diferença de idade entre os dois grupos de sujeitos, foi decidido, ao ser testada a significância das diferenças dos grupos no desempenho das tarefas discutidas abaixo, fazer-se uma análise de covariância, considerando como covariadas as variáveis **idade** e escore bruto no INV.

PROCEDIMENTO

Os dados foram coletados através de testes individuais. Cada pessoa era examinada em entrevistas previamente combinadas, em casa, em um lugar onde as tarefas pudessem ser executadas sem risco de perturbação. Foram realizadas duas sessões, cada uma com a duração de cerca de uma hora e meia. No começo, a pessoa era entrevistada acerca de detalhes da sua experiência educacional, que, na maioria dos casos, não tinha seguido um caminho convencional, contínuo, mas fragmentado e interrompido.

As tarefas dadas foram as seguintes:

a) *Produção de Rimas*: O experimentador solicitou a cada pessoa que produzisse tantas rimas quantas pudesse, depois de ouvir uma palavra-estímulo. As instruções foram: "Eu gostaria que você fizesse rimas. Eu vou dizer uma palavra e você deverá dizer rapidamente tantas rimas quantas puder."

Foram apresentadas ao sujeito três séries — concreta, abstrata e sem sentido —, cada qual consistindo de seis palavras-estímulo. Antes das tentativas experimentais em cada série, alguns exemplos foram dados para se assegurar de que as tarefas eram claramente entendidas. A ordem de apresentação das séries foi controlada. O experimentador mediu o tempo gasto pelo sujeito para produzir a primeira rima e, depois, permitiu que o sujeito não demorasse mais de 150 segundos para produzir as outras.

b) *Segmentação Fonológica — Adição e Deleção*: Este teste, semelhante ao usado por Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), foi aplicado em duas versões: uma envolvendo adição e outra envolvendo deleção. A tarefa de deleção envolvia a subtração do primeiro fonema de uma palavra (P) ou não-palavra (N) dada pelo experimentador. A tarefa de adição exigia a adição de um fonema extra no começo de uma palavra ou não-palavra. A tarefa foi dividida em três sessões: 1^a) envolvendo a transformação de palavras reais em outras palavras reais (PP); 2^a) envolvendo a transformação de não-palavras em outras não-palavras (NN); 3^a) envolvendo a transformação de não-palavras em palavras reais (NP). Havia 30 itens em cada sessão. Além disso, cada sessão incluía um pré-teste constituído de 21 tentativas. Assim, cada tarefa consistia de 90 tentativas propriamente ditas e 63 tentativas de pré-teste. Foi usado um procedimento de correção durante as tentativas do pré-teste. Quando a pessoa testada errava, o experimentador fornecia as respostas corretas. A tarefa de adição foi dada a 8 repentistas e 15 não-repentistas, e a tarefa de deleção foi dada a 12 repentistas e 12 não-repentistas. Cada sujeito foi testado em todos os tipos de transformação (PP:NN:NP) e a ordem de apresentação foi controlada.

c) *Velocidade de Leitura*: Foram apresentadas aos sujeitos 68 palavras impressas em maiúsculas em tipos grandes e organizadas em quatro colunas. Foi-lhes dito: "Eu gostaria de ver quantas palavras você pode ler em um minuto. Por favor, leia estas palavras tão rápido quanto você puder." As palavras eram todas de alta frequência e de duas ou três sílabas.

d) *Memória Auditiva*: Foi usado um subteste da bateria

CEPA. Esse subtteste consiste em duas listas — A e B —, cada qual contendo 30 palavras. Depois de ouvi-las ditas pelo examinador, os sujeitos tentavam repetir tantas quantas pudessem, em qualquer ordem.

e) *Teste de inteligência não-verbal (INV)*: Este teste de inteligência não-verbal é semelhante às Matrizes Progressivas de Raven.

RESULTADOS

a) *Produção de Rimas*: Serão discutidos aqui dois aspectos dos resultados da tarefa de produção de rimas: o número de rimas produzido e o tempo gasto para produzir a primeira rima.

a.a) *Número de rimas produzidas*: Como pode ser visto na Tabela 1 e na Figura 1, os repentistas produziram cerca de quatro vezes mais rimas por pessoa do que os não-repentistas. A média total de rimas produzidas por pessoa pelos repentistas para todos os 18 estímulos foi de 114,9 (escore mínimo 67 e escore máximo 144). A média total correspondente produzida por pessoa pelos não-repentistas foi de 27,6 (escore mínimo 6 e escore máximo 49). Desta forma, os repentistas produziram, em média, quatro vezes mais rimas por pessoa do que os não-repentistas. Os repentistas, além de produzirem um número muito superior de rimas do que os não-repentistas, cometeram também menos erros: cerca de 98% das respostas dos repentistas, contra apenas 36% das dos não-repentistas, eram rimas corretas.

Em ambos os grupos, palavras-estímulo concretas provocavam mais rimas do que palavras-estímulo abstratas, que, por

Tabela 1 — Número médio de rimas produzidas por pessoa

Grupo	Tipos de Palavras-Estímulo		
	Concreta	Abstrata	Sem sentido
Repentistas Não-	50.3 <i>10.8</i>	38.9 <i>7.9</i>	28.7 <i>7.9</i>
Repentistas	10.8 <i>6.3</i>	9.5 <i>5.2</i>	7.3 <i>5.2</i>

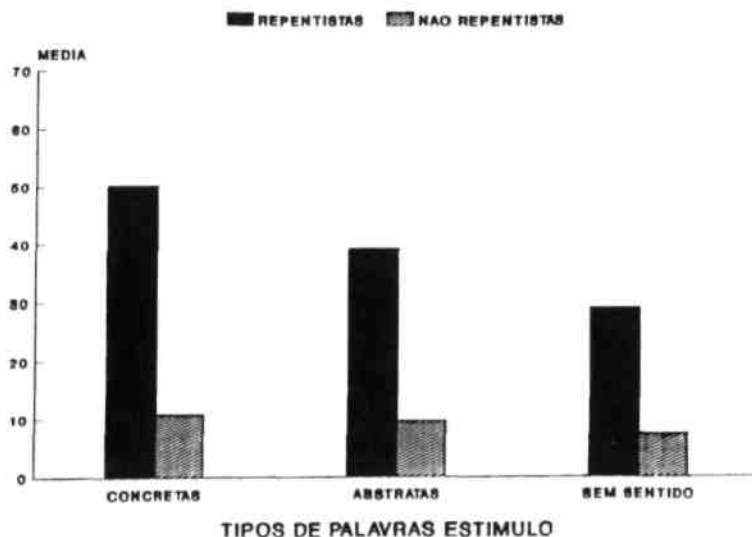
Desvio padrão em itálico

sua vez, provocavam mais rimas do que palavras-estímulo sem sentido. As diferenças entre os diversos tipos de palavras eram maiores para os repentistas do que para os não-repentistas. A média de rimas que os repentistas produziram para todas as seis palavras-estímulo concretas foi de 50,4; para as seis palavras-estímulo abstratas e as seis palavras-estímulo sem sentido, esta média foi, respectivamente, de 35,9 e 28,7. As médias correspondentes para os não-repentistas foram, respectivamente, de 10,8, 9,5 e 7,3. Desta forma, os repentistas produziam cerca de cinco vezes mais rimas por pessoa em palavras abstratas, aproximadamente quatro vezes mais rimas por pessoa em palavras concretas e quase exatamente quatro vezes mais rimas por pessoa em palavras sem sentido do que os não-repentistas.

Para verificar o nível de significância das diferenças entre as médias, foi realizada uma análise de covariância mista com medidas repetidas na condição tipo de palavras-estímulo (3: palavras concretas *versus* palavras abstratas *versus* palavras sem sentido), tendo a idade e o QI como covariadas. O Grupo (2: repentistas e não-repentistas) foi o fator entre-sujeitos. A diferença entre o número de rimas produzidas pelos repentistas e pelos não-repentistas teve de fato alta significância [$F(1,34)=159,65$; $p<0,001$]. As diferenças entre as condições (palavras concretas *versus* palavras abstratas *versus* palavras sem sentido) eram também significativas [$F(2,72)=49,50$; $p<0,001$]. Uma análise estatística *a posteriori* (Teste de Tukey) mostrou uma diferença significativa entre o número de rimas produzidas entre palavras concretas e palavras abstratas ($p<0,01$), entre palavras sem sentido e palavras abstratas ($p<0,01$) e entre palavras sem sentido e palavras concretas ($p<0,01$). Foi encontrada também uma interação significativa entre grupo *versus* condição [$F(2,72)=26,69$; $p<0,001$]. Uma análise estatística *a posteriori* (Teste de Newman-Keuls) mostrou que os repentistas diferiam significativamente dos não-repentistas no que se refere ao número de rimas produzidas diante das palavras concretas ($p<0,01$), das palavras abstratas ($p<0,01$) e das palavras sem sentido ($p<0,01$). As diferenças entre as condições concreta e abstrata, concreta e sem sentido e abstrata-

ta e sem sentido eram significativas ($p < 0,01$) para os repentistas, mas não para os não-repentistas.

FIGURA 1
NUMERO MEDIO DE RIMAS PRODUZIDAS



b) *Tempo Gasto para Produzir a Primeira Rima*: A Tabela 2 mostra que os repentistas eram também mais rápidos em produzir a primeira rima que os não-repentistas. O tempo médio para produzir a primeira rima foi de 20,3 segundos para os repentistas e de 56,1 segundos para os não-repentistas. Desta forma, a razão entre o tempo gasto pelos repentistas e pelos não-repentistas era de 2,8:1. O tempo médio para produzir a primeira rima para palavras concretas foi de 13,2 segundos para os repentistas e de 62,3 segundos para os não-repentistas (razão 4,7:1). No caso de palavras-estímulo abstratas, a média foi de 15,5 segundos para os repentistas e de 57,3 segundos para os não-repentistas (razão 3,7:1). Para palavras-estímulo sem sentido, a média foi de 32,1 segundos para os repentistas e de 48,6 segundos para os não-re-

pentistas (razão 1,5:1) — ver Figura 2. Os repentistas eram mais vagarosos ao produzirem rimas diante de palavras sem sentido do que diante de outros tipos de palavras, enquanto que o contrário era verdadeiro para os não-repentistas.

Tabela 2 — Tempo médio em segundos gasto por pessoa para produzir a primeira rima

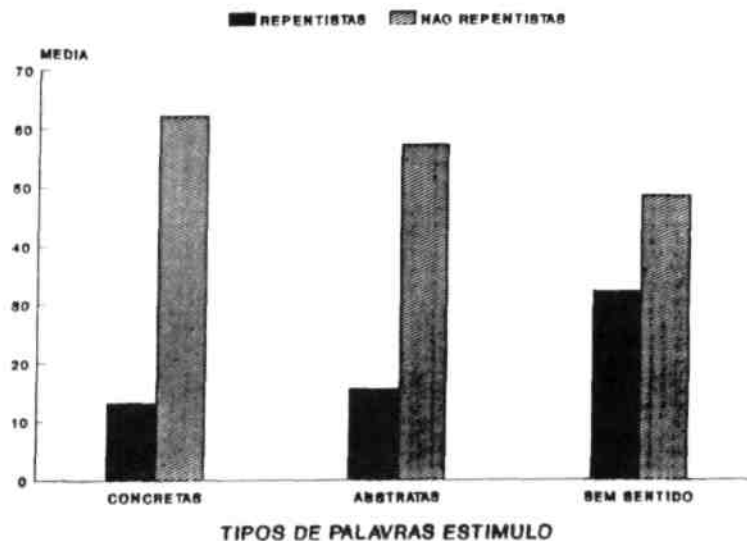
Grupo	Tipos de Palavras-Estímulo					
	Concreta		Abstrata		Sem sentido	
Repentistas Não-	13.2	<i>4.8</i>	15.6	<i>5.1</i>	32.1	<i>17.2</i>
Repentistas	<i>62.3</i>	<i>28.0</i>	<i>57.3</i>	<i>37.9</i>	<i>48.6</i>	<i>39.2</i>

Desvio padrão em itálico

Mais uma vez, a diferença entre os dois grupos (repentistas *versus* não-repentistas) é evidente, a partir dos dados brutos. Para verificar o nível de significância das diferenças entre essas médias foi realizada uma análise de covariância mista com medidas repetidas na condição tipo de palavras-estímulo (3: palavras concretas *versus* palavras abstratas *versus* palavras sem sentido), tendo a idade e o QI como covariadas. O Grupo (2: repentistas e não-repentistas) foi o fator entre-sujeitos. A diferença entre os grupos foi altamente significativa [$F(1,34)=22,64$; $p<0,001$]. Não houve nenhum efeito principal significativo do tipo de palavra [$F(2,72)=1$; $p=n.s.$], mas a interação do grupo *versus* tipo de palavras foi altamente significativa [$F(2,72)= 18,31$; $p<0,001$]. O teste *aposteriori* de Newman-Keuls mostrou uma diferença significativa ($p<0,01$) entre os repentistas e os não-repentistas, para cada uma das três condições. Foram também significativas ($p<0,01$) as diferenças entre o tempo médio gasto pelos repentistas para produzirem as primeiras rimas diante de palavras abstratas *versus* palavras sem sentido e de palavras concretas *versus* palavras sem sentido, mas não houve significância na diferença entre o tempo médio que eles gastaram para produzir a primeira rima di-

ante de palavras concretas *versus* palavras abstratas. Os não-repentistas diferiam significativamente ($p < 0,05$) em relação ao tempo médio gasto para produzirem a primeira rima diante de palavras abstratas *versus* palavras sem sentido e palavras concretas *versus* palavras sem sentido, mas não em relação ao tempo médio gasto para produzirem a primeira rima diante de palavras concretas *versus* palavras abstratas.

FIGURA 2 TEMPO MEDIO EM SEGUNDOS GASTO POR PESSOA PARA PRODUZIR A PRIMEIRA RIMA



c) *Segmentação Fonológica*: O escore médio dos repentistas nessa tarefa foi de 82,75 (d.p. 6,99), de um total de 90, e o dos não-repentistas foi 82,05 (d.p. 11,32). Assim, os escores dos dois grupos foram quase idênticos. É necessário algum cuidado ao interpretar este resultado, porque um efeito de quase-teto pode ter obscurecido as reais diferenças entre os grupos. De fato, este efeito de teto torna desnecessária a análise estatística da tarefa de

segmentação fonológica. Uma descrição mais detalhada do desempenho dos sujeitos nesta tarefa é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 — Média dos escores por pessoa na tarefa de segmentação fonológica (em um total de 30)

Grupo	Adição			Deleção		
	PP	NP	NN	PP	NP	NN
Repentistas Não-	24.1	29.0	25.4	28.8	29.2	27.7
	<i>6.1</i>	<i>1.2</i>	<i>4.4</i>	<i>1.7</i>	<i>1.3</i>	<i>3.0</i>
	24.2	29.0	23.2	27.9	29.3	27.2
	<i>4.1</i>	<i>1.2</i>	9.6	<i>3.2</i>	<i>2.0</i>	<i>4.5</i>
Repentistas						

PP = Palavra-Palavra; NP = Não-Palavra-Palavra; NN = Não-Palavra-Não-Palavra **Desvio padrão** em itálico

d) *Velocidade de Leitura*: O número médio de segundos gasto por pessoa para ler uma palavra era 1,4, no caso dos repentistas, e 1,5, no caso dos não-repentistas. Assim, havia pouca diferença na velocidade de leitura entre os repentistas e os não-repentistas. Para analisar esta conclusão estatisticamente, foi efetuada uma análise simples de covariância entre os grupos, com a idade e o QI como covariados. A diferença entre os grupos não foi significativa [F (1,34)=0,81; p=n.s.].

e) *Memória Auditiva*: Os repentistas recordaram uma média de 12,7 palavras por pessoa, enquanto que os não-repentistas recordaram uma média de 12 palavras. Assim, os repentistas e os não-repentistas não diferiram no que se refere à memória imediata de palavras. Para analisar esta conclusão estatisticamente, foi feita uma análise simples de covariância entre os grupos, com o QI e a idade como covariadas. A diferença entre os grupos não foi significativa [F(1,34)=1,55; p=n.s.].

Discussão

A descoberta mais evidente deste estudo é que os repentistas têm um desempenho muito melhor do que os não-repen-

tistas em tarefas de rimas. Era de se esperar que eles fossem rimadores mais prolixos, mas a extensão de sua superioridade foi marcante. Em média, eles produziram cerca de três vezes mais rimas que os não-repentistas.

Contudo, eles não diferiram significativamente dos não-repentistas em relação à velocidade de leitura, à memória auditiva (pelo menos enquanto medida pela habilidade de reproduzir listas de palavras ou palavras isoladas) ou segmentação fonológica. Pelo contrário, eles desempenharam um pouco pior que os não-repentistas em um teste de QI envolvendo habilidade espacial (embora essa diferença pareça estar, sobretudo, relacionada ao fato de eles serem mais velhos).

Assim, este estudo é uma história de dissociação: dissociação entre rima e certas aptidões lingüísticas; dissociação entre ensino formal e o desenvolvimento de habilidades informais valorizadas culturalmente e, o mais importante, uma dissociação ainda mais ampla que ocorre entre habilidades isoladas e aptidões, de tal forma que, por exemplo, uma habilidade marcante pode, como acontece com a aptidão dos repentistas para a rima, se desenvolver independentemente de outras aptidões.

Neste estudo, a maior aptidão dos repentistas para a rima não está relacionada à sua superioridade na leitura. É necessário tomar cuidado ao interpretar os dados relativos à segmentação fonológica, em virtude de um efeito de quase-teto. Seria desejável investigar se os repentistas e os não-repentistas diferem completamente em tarefas mais complexas que envolvem a manipulação de fonemas (por exemplo, inversões).

Entretanto, os resultados parecem estar de acordo com pontos de vista como os de Bryant, MacLean, Bradley e Crossland (1990), de que a rima não deveria ser vista simplesmente como um sinal da consciência fonológica. Ela é uma capacidade especial que pode ocorrer independentemente de outros aspectos da consciência fonológica. Ainda está para ser verificado até que ponto isto também pode ser verdadeiro para outras aptidões fonológicas específicas. Diante dos fatos de que Morais e seus colegas (Cary, Morais e Bertelson, 1987; Morais, 1988) descobriram dois poetas

analfabetos portugueses que eram altamente sensíveis à aliteração; de que Dowker (1989) descobriu que a aliteração é freqüentemente um fato na poesia de crianças muito pequenas, e de que Bryant, MacLean, Bradley e Crossland (1990) obtiveram resultados sugerindo que a sensibilidade à aliteração seria um melhor preditor da capacidade de leitura do que a sensibilidade à rima, parece que seria altamente desejável investigar se os repentistas são superiores aos não-repentistas na sua habilidade para usarem a aliteração. Se eles o forem, isso implicaria que os repentistas têm um aumento generalizado da capacidade de produzir palavras que sejam fonologicamente relacionadas a palavras dadas, e que isto não é verdade somente para um determinado tipo de relação sonora para a qual eles tenham sido treinados (a aliteração não é um artifício usado pelos repentistas no Brasil).

Outro aspecto interessante deste estudo é que não só os não-repentistas produziram significativamente menos rimas corretas do que os repentistas como muitos deles, ao contrário dos repentistas, também produziram uma boa qualidade de respostas incorretas. Mais ainda: muitas dessas respostas incorretas eram assonâncias ou aliterações produzidas em resposta ao pedido de rimas. Isso pode sugerir que a experiência dos repentistas para compor poesia rimada pode residir não só no fato de possuírem uma elevada capacidade de produção de rima mas também em uma elevada consciência do que não é uma rima.

Uma outra diferença entre o desempenho para rimar dos repentistas e dos não-repentistas é que, enquanto os primeiros produziam mais rimas e eram mais rápidos para produzirem a primeira rima diante de palavras concretas, e produziam menos rimas e eram mais lentos ao produzirem a primeira rima quando lhes eram apresentadas palavras sem sentido, os não-repentistas não mostravam tais diferenças em um grau tão elevado. Na verdade, quando o critério era o tempo gasto para produzir a primeira rima, os não-repentistas tinham um desempenho melhor diante de palavras sem sentido do que de outros tipos de palavras. É difícil, neste momento, interpretar essa diferença; mas parte da explicação deve residir no fato de que os repentistas, no seu coti-

diano, são freqüentemente solicitados a dar rimas para palavras-estímulo concretas, menos freqüentemente para palavras-estímulo abstratas e quase nunca para palavras-estímulo sem sentido, enquanto que tais diferenciais na experiência não afetariam os não-repentistas, que raramente são solicitados a produzir qualquer tipo de rima.

O desenvolvimento de uma habilidade verbal altamente sofisticada em um grupo de pessoas com escolarização limitada é uma evidência de que a escola formal não é o único caminho através do qual tais habilidades podem ser adquiridas e que as pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade podem ter um desempenho muito bom em tarefas intelectuais que sejam apropriadas aos requisitos de sua própria cultura ou ocupação. O *Laboratory of Human Cognition* (1983) afirma que "as pesquisas realizadas na última década sugerem fortemente que não há limites para o contexto do comportamento, que é muitas vezes pensado em termos gerais". Por exemplo, Cole, Gay e Glick (1974) descobriram que os adultos liberianos analfabetos tinham um desempenho melhor que os americanos adultos escolarizados em uma tarefa que envolvia estimar o número de xícaras de arroz contidas em uma tigela (o arroz é a principal colheita daquele povo). Por outro lado, os liberianos tinham um desempenho relativamente pobre (pior que o das crianças escolarizadas) na identificação de certas figuras geométricas abstratas, tarefa que ocupa uma parte das lições escolares de matemática, mas que tem um papel muito restrito na vida dos liberianos adultos.

Foi sugerido (Scribner e Cole, 1973) que o aprendizado informal difere do escolar por ser o primeiro restrito a situações específicas, enquanto que o segundo é aplicável a uma grande variedade de situações. Resultados de pesquisas recentes de Nunes (por exemplo, Carraher, 1986; Nunes', 1991) têm, contudo, indicado que pelo menos algumas habilidades adquiridas informalmente podem ser transferidas a outros contextos diferentes daqueles em que foram aprendidas. Não obstante, parece que, freqüentemente,

1 Anteriormente Terezinha Nunes Carraher.

tanto o aprendizado formal como o informal são ambos referentes a um contexto específico. Os meninos camelos brasileiros, que são capazes de efetuar cálculos numéricos necessários às suas transações comerciais na feira, têm um desempenho muito pior quando são solicitados a efetuar os mesmos cálculos em uma situação escolar formal. Lave, Murtagh e Rocha (1984) descobriram que, mesmo americanos altamente escolarizados resolvem problemas aritméticos muito melhor em um contexto informal de compra que em um contexto formal escolar. Por outro lado, Ginsburg (1977), Hart (1981) e outros têm dado muitos exemplos de crianças que aprendem procedimentos de cálculos ensinados nas escolas como rotinas que elas não parecem compreender e que não são capazes de transferir para situações informais.

Até em tarefas piagetianas os tipos de contexto de exame, formal e informal, são ambos referentes a contextos específicos. Por exemplo, Roazzi (Roazzi, 1986; Ceei e Roazzi, 1992) encontrou crianças vendedoras de balas na rua de bairros pobres, com insucesso na prova piagetiana de inclusão de classes apresentada de maneira formal, que eram capazes de resolver essa prova em um contexto cotidiano (interação comprador-vendedor). Nesse contexto de compra e venda, contexto mais significativo para essas crianças, a dificuldade encontrada na tarefa tradicional clássica de inclusão de classes desaparecia. Mais recentemente, Roazzi (Roazzi, 1989; Roazzi e Bryant, 1992) tem mostrado como as diferenças entre classes sociais na tarefa piagetiana de conservação desaparecem de forma dramática quando o contexto de comunicação entre o sujeito e o experimentador é controlado de forma a eliminar possíveis "pistas enganadoras" que poderiam levar as crianças a interpretações erradas sobre o que fazer.

O desenvolvimento relativamente independente de certas habilidades específicas não é, contudo, confinado a pessoas com uma escolaridade formal limitada ou a habilidades que são diferentemente enfatizadas por diferentes grupos culturais ou ocupacionais. Há muitos exemplos de pessoas que desenvolvem especializações em uma determinada área, não extensíveis a outras áreas. Ericsson e Chase (1981) descreveram um não-graduado que

praticava a memorização de cadeias de dígitos durante uma hora por dia, durante um período de mais de dois anos. O seu rol de dígitos aumentou de sete para mais de 80 dígitos. Sua habilidade, contudo, permanecia limitada a dígitos; para outros tipos de estímulos, tais como consoantes aleatórias, ele continuava tendo uma capacidade de memória de cerca de sete itens.

Mesmo exemplos mais extremos de desenvolvimento específico de aptidões cognitivas que são independentes de outras aptidões ou da inteligência geral podem ser descobertos em *idiots savants*, pessoas mentalmente deficientes que demonstram uma habilidade particular de alto nível (Hermelin e O'Connor, 1983; O'Connor e Hermelin, 1984; Shuter-Dyson, 1982; Sloboda, Hermelin e O'Connor, 1985). Por exemplo, um calculador de calendário pode ser capaz de dizer rapidamente o dia da semana no qual caiu ou cairá uma data particular, enquanto é incapaz de resolver simples cálculos aritméticos. Conforme notaram O'Connor e Hermelin, a existência de tais pessoas parece colocar problemas para uma teoria unitária da inteligência como a de Spearman (1927) e dar algum suporte a teorias como as de Thurstone (1938), Guilford, (1956) e Gardner (1983), que postularam um conjunto de múltiplas aptidões, independentes ou parcialmente independentes.

Resumindo: neste estudo a especialização dos repentistas estava associada à sua habilidade, muito superior, para rimar, mas não a qualquer outra aptidão não testada neste estudo — por exemplo, memória auditiva para prova contínua, ou para versos, mais do que para listas de palavras. É particularmente interessante verificar se os repentistas seriam mais capazes que os não-repentistas de recordar material poético, dado o fato de que a rima é usada em mnemônicas para ajudar a recordar. Neste sentido, Wallace e Rubin (1988) descobriram que não-graduados eram mais aperfeiçoados em recordar versos de baladas que continham muitos artifícios poéticos, tais como aliteração e assonância, e onde a informação rítmica era enfatizada. No que se refere à leitura, será que a experiência de ser um repentista tem efeitos sutis nas formas como as pessoas lêem? Tenderiam as pessoas a ser —

na terminologia de Baron, Treiman, Wilt e Kellman (1980) — mais "chinesas" (tendendo a ir diretamente do impresso para o significado) ou mais "fenícias" (tendendo a seguir de grafema para fonema, decodificando regras) nas suas abordagens da leitura?

A superioridade específica dos repentistas em rimar, em relação aos não-repentistas, também levanta a questão se os repentistas teriam um melhor desempenho em tais tarefas, do que pessoas de classe média com uma educação formal mais extensa.' Embora nenhuma pessoa que participou deste estudo seja totalmente iletrada, a maioria tinha uma escolaridade limitada. Será que a escolarização e a experiência de ser um repentista não são simplesmente caminhos alternativos para alcançar o tipo de consciência lingüística necessária à aptidão para produzir rimas? Ou será que a aptidão dos repentistas é uma habilidade específica altamente desenvolvida, que não pode ser substituída pelo treino formal de linguagem, do tipo que é dado na escola? A nossa previsão é de que uma escolaridade mais extensa levaria a uma melhoria na aptidão para rimar, de tal forma que os não-repentistas de classe média se sairiam melhor nesta tarefa do que os não-repentistas de baixo nível sócio-econômico, mas ainda assim teriam um desempenho muito pior do que os repentistas com muito menor nível de escolaridade formal.

Referências Bibliográficas

- BADDLEY, A. *The psychology of memory*. New York: Basic Books, 1978.
- BARON, J., TREIMAN, R, WILT, J.F., KELLMAN, P. Spelling and reading by rules. In: FRITH, U. (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press. 1980.
- BEECH, J., COLLEY, A. (Eds.). *Cognitive approaches to reading*. Chichester: J. Wiley, 1987.
- BERTELSON, P., GELDER, B. de, TFOUNI, L.V., MORAIS, J. Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, n.1, p.239-250, 1989.

- BRADLEY, A., BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, n.301, p.419-421, 1983.
- BRUCE, D.J. The analysis of word sounds. *British Journal of Educational Psychology*, v.34, p. 158-170, 1964.
- BRYANT, P., BRADLEY, L. *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- BRYANT, P., MACLEAN, M.E., BRADLEY, L.L., CROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, v.26, n.3, p.429-438, 1990.
- CARRAHER, T.N. From drawings to building: Working with mathematical scales. *International Journal of Behavioural Development*, v.9, p.527-544, 1986.
- CARY, L., MORAIS, J., BERTELSON, P. *A case study: the metaphonological abilities of an illiterate-poet*. [S.Ls.n.], 1987. Pôster apresentado no II Meeting of the European Society of Cognitive Psychology, Madrid, Sept. 1987.
- CECI, S., ROAZZI, A. The effects of context on cognition: portraits from Brazil. In: STERNBERG, R. (Ed.). *Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge: Cambridge University, 1992.
- CHUKOVSKY, K. *From two to five*. Trad. por Mirian Morton. Berkeley: University of Califórnia, 1968. Original russo. Traduzido da edição de 1959.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. Some experimental studies of Kpelle quantitative behaviour. In: BARRY, J.W., DASEN, P.R (Eds). *Culture and cognition: reading in cross-cultural Psychology*. London: Methuen, 1974.
- CONRAD, R. The cronology of development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, v.5, p.398-405, 1971.
- DOWKER, A.D. Rhyme and alliteration in poems elicited from young children. *Journal of Child Language*, v.16, p.181-202, 1989.

- ERICSSON, K., CHASE, W.G. Skilled memory. In: ANDERSON, J.R. (Ed.). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1981.
- FINNEGAN, R. *Oral poetry*. Cambridge: Cambridge University, 1977.
- FINNEGAN, R. *The penguin book of oral poetry*. Harmondsworth: Alan Lane. 1978.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of múltiple Intelligence*. London: Heinemann, 1983.
- GINSBURG, H.P. *Children's arithmetic*. New York: Van Norstrand, 1977.
- GUILFORD, J.P. The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, v.53, p.267-293, 1956.
- HART, K.M. *Children's understanding of mathematics*. Oxford: J. Murray, 1981.
- HERMELIN, B., O'CONNOR, N. Idiot savant calendrical calculators: rules and regularities. *Psychological Medicine*, v.16, p.885-893, 1983.
- HULME, C. Developmental differences in the effects of acoustic similarity on memory span. *Developmental Psychology*, v.20, p.650-652, 1984.
- LABORATORY OF HUMAN COGNITION. Culture and cognitive development. In: MUSSEN, P. (Ed.). *Handbook of child Psychology*. New York: J. Wiley, 1983.
- LAVE, J., MURTAGH, M., ROCHA, O. de la. The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In: ROGOFF, B., LAVE, J. (Eds.). *Everyday cognition: it's development in social context*. Cambridge: Havard University, 1984.
- LENEL, J., CANTER, J. Rhymes recognition and phonemic perception in young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 10, p.57-67, 1981.

- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A.M., FOWLER, C, FISHER, W.F. Phonetic segmentation and recording in the beginning reader. In: REBER, A.S., SCARBOROUGH, D.A. (Eds.). *Towards a Psychology of reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977.
- LUKENS, H.T. Preliminary report on the learning of language. *Pedagogical Seminary*, v.3, p.424-460, 1984.
- LUNDBERG, I., FROST, J., PETERSEN, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, v.23, p.263-284, 1988.
- MACLEAN, M., BRYANT, P.E., BRADLEY, L. Rhymes, nursery rhymes and reading in early Childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, v.33, p.255-282, 1987.
- MORAIS, J. *Constraints on the development of phonemic awareness*. [S.l.: s.n.], 1988. Apresentado no Symposium on Phonological Processes in Literacy to honour the research of Isabelle Y. Liberman, 39th Annual Conference of the Orton Society, Tampa, Nov. 1988.
- MORAIS, J. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D.Z.J., FOX, B.J. (Eds.). *Phonological awareness in reading: the evolution of Current perspectives*. Berlin: Springer, 1991.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J., CONTENT, A. Segmental awareness: respectable, useful and nearly always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v.1, p.530-556, 1987.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J., BERTELSON, P. Does awareness of Speech as a sequence of the phones arise spontaneously? *Cognition*, v.1, p.323-331, 1979.
- NESDALE, A.R., HERRIMAN, M.L., TUNMER, W.E. Phonological awareness. In: TUNMER, W.E., PRATT, C, HERRIMAN, M.L. (Eds.). *Metalinguistic awareness in children: theory research and implications*. Berlin: Springer, 1984.

- NUNES, T. Système alternatifs de connaissances selon différents environnements. In: GARNIER, C, BEDNARZ, N., ULANOVSKAYA, I. (Eds.). *Après Vygotski et Piaget: perspectives sociale et constructiviste — écoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Bceck Université, 1991.
- O'CONNOR, N., HERMELIN, B. Idiot savant calendrical calculators: maths or memory? *Psychological Medicine*, v.14, p.801-806, 1984.
- ROAZZI, A. Implicações metodológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.38, n.3, p.71-91, 1986.
- ROAZZI, A. Desenvolvimento cognitivo e pesquisa piagetiana. In: HUTZ, C. (Ed.). *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico promovido pela ANPEPP — Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, Gramado, abr. 1989*. [S.l.: s.n.], 1989.
- ROAZZI, A. Explicações causais em desenvolvimento cognitivo: a relação entre consciência fonológica e leitura. In: FRANCO, M.L.P.B., MACEDO, R.M.S. (Eds.). *Anais do III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico, Águas de São Pedro, ago. 1990*. São Paulo: ANPEPP: PUC/SP, 1991. P. 14-26.
- ROAZZI, A. *A consciência fonológica avaliada em tarefas de fusão e segmentação fonêmica/silábica como precursora de posteriores habilidades de leitura*. [S.l.: s.n.], 1992. Apresentado na Reunião de Cooperação Técnico-científica entre Pesquisadores do Nordeste, promovida pelo INEP, realizada no Centro de Educação da UFPB, João Pessoa, out. 1992.
- ROAZZI, A., BRYANT, P.E.B. Social class, context and cognitive development. In: LIGHT, P., BUTTERWORTH, G. (Eds.). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Herts: Harvester & Wheatsheaff, 1992.
- ROAZZI, A., DOWKER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.5, n.1, p.31-55, 1989.

- SCHIEFFELIN, B.B. Talking like birds: sound play in a cultural perspective. In: OCHS, E., SCHIEFFELIN, B.B. (Eds.). *Acquiring conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- SCHUTER-DYSON, R. Musical ability. In: DEUTSCH, D. (Ed.). *The Psychology of music*. New York: Academic Press, 1982.
- SCHWARTZ, J.I. *Metalinguistic awareness: a study of verbal play in young children*. [S.l.: s.n.], 1977. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- SCLIAR-CABRAL, L., NEPOMUCENO, LA., MORAIS, J. *Diferenças de capacidades de apagamento de vogais e de consoante em sujeitos brasileiros: efeito da alfabização*. [S.l.: s.n., 199-]. Em preparação.
- SCRIBNER, S., COLE, M. Cognitive consequences of formal education. *Science*, n.182, p.553-559, 1973.
- SLOBODA, J.A., HERMELIN, B., O'CONNOR, N. An exceptional musical memory. *Music Perception*, v.3, p.155-170, 1985.
- SPEARMAN, C. *The abilities of man*. New York: MacMillan, 1927.
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.M., CRAMER, B.B. Assessing phonological awareness in Kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.38, p.175-190, 1984.
- TAVARES, B. *Cantadores*. Olinda: Casa da Criança, 1982.
- THURSTONE, L. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago, 1938. (Psychometric monographs, 1).
- WALLACE, W.T., RUBIN, D.C. "The wreck of the old 97": a real event remembered in song. In: NEISSER, U., WINOGRAD, E. (Eds.). *Remembering reconsidered: ecological and traditional approaches to the study of memory*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

Recebido em 20 de novembro de 1991

Antonio Roazzi, doutor em Psicologia, é professor do curso de mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ann Dowker e Peter E. Bryant são professores do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Oxford.

This study deals with repentistas: oral poets who are to be found in the Northeast of Brazil, most of whom have had limited schooling. Twenty repentistas and 18 non-repentistas from a similar background were given tasks involving rhymes productions, phonological segmentation, memory for word list, and reading speed. The repentistas produced about four times as many rhymes as did the non-repentistas, and were much quicker to produce the first rhyme; but the two groups did not differ significantly from one another as regards any other task. Thus the ability of the repentistas appears to be both highly developed and highly specialised. These findings lend support to the view that there may be dissociation between rhyme and phonological segmentation; between formal education and the development of "informal" culturally or occupationally valued skills; and more generally, between separate skills or abilities.

Cet article recherche le rapport entre les habilités linguistiques et l'art du "repente", chez les "repentistas" (guitaristes ou chanteurs), poètes oraux trouvés aux Nord-est du Brésil, beaucoup d'entre eux avec une scolarité bien limitée. Vingt "repentistas" et dix-huit non "repentistas" d'âge, scolarité et niveau socio-économique pareils ont été examinés dans un ensemble de tâches comme production des rimes, segmentation phonologique, mémoire de listes de mots et vitesse de lecture. Les "repentistas" ont produit un nombre de rimes quatre fois supérieur aux non "repentistas", outre de présenter une vitesse supérieure dans la production de la première rime. Pour les autres tâches, il y a eu peu de différence entre les deux groupes. Alors, on considère que l'habileté des "repentistas" semble être au même temps très développée et spécialisée. Ces découvertes confirment le point de vue selon lequel il peut avoir dissociation entre rimes et quelques autres habilités linguistiques comme

le segmentation phonologique, aussi comme il semble qu'il n'y a pas un rapport direct entre l'éducation formelle et le développement d'habiletés culturellement non formelles.

Investiga la relación entre las habilidades lingüísticas y el arte del repente, con sujetos "repentistas" (violinistas, o cantores), poetas orales encontrados en el Nordeste del Brasil, mucho de los cuales tienen una escolaridad limitada. Veinte "repentistas" y dieciocho no "repentistas" con edad escolaridad y nivel socioeconómico semejante se examinaron en un conjunto de actividades abarcando producción de rimas, segmentación fonológica, memoria de listas de palabras y velocidad de lectura. Los "repentistas" produjeron un número de rimas 4 veces superior a los no "repentistas" además de presentar una velocidad superior en la producción de la primera rima. En las otras tareas, los dos grupos de sujetos no se diferenciaron de modo significativo. Así la habilidad de los repentistas parece ser al mismo tiempo altamente desarrollada y especializada. Estos descubrimientos corroboran el punto de vista de que puedan haber disociaciones entre rima y algunas otras habilidades lingüísticas como la segmentación fonológica, así como aparentemente no existe una relación directa entre educación formal y el desarrollo de habilidades culturalmente informales.

Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores

Lucíola Licínio de C. P. Santos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Analisa a educação do professor e a relação entre teoria e prática como questão fundamental na estruturação dos cursos de formação de docentes. Inicialmente, é analisada a concepção tradicional do treinamento de profissionais baseada no modelo da racionalidade técnica. Partindo da visão de que o professor é um intelectual crítico, a última parte levanta problemas na área de formação de docentes e sugere alternativas para a reformulação dos cursos de formação de professores.

Introdução

Este trabalho coloca algumas questões teóricas e práticas sobre a educação do professor e, deste modo, contribui para a reestruturação dos cursos para a formação de docentes. Para isto, inicialmente, levantamos algumas considerações sobre o desenvolvimento do debate na área, seguidas de uma análise sobre a questão da formação profissional. A seguir, abordamos o papel do professor, que serve de referência para compreender em qual perspectiva será tratada a formação docente. Finalmente, analisamos alguns impasses ou problemas sobre os quais tem se debruçado a pesquisa na área, sugerindo mecanismos ou alternativas de solução.

Segundo Ivany Rodrigues Pino (1980) a formação do educador, apesar de não ser um tema novo, foi recolocada em destaque no I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas, em 1978. Pode ser dito que, sobretudo a partir de 1979, a formação do educador passou a ser tema das principais conferências e seminários sobre educação. Além disso, em diferentes universidades, teve início a discussão de pro-

jetos de mudanças dos cursos de formação de professores e de especialistas em educação (Pino, 1980, p.4).

No início dos anos 80, ao se discutir a formação do educador¹, dois pontos foram tomados como básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Acreditava-se que a melhoria dos cursos de formação de professores e especialistas não dependia apenas da implementação de mudanças pedagógicas como as reformas curriculares ou as mudanças na estrutura de tais cursos. Neste primeiro momento, o mais importante era definir a natureza da função docente e também o papel do professor para, a partir daí, se direcionar as reformas dos cursos de formação de professores.

Durante todo esse debate, foi muito enfatizada a idéia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o educador. Ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar.

A evolução do debate na área² mostra que, embora continuasse a ser enfatizado o caráter político da formação do educador, começou a ser questionada a polarização em torno deste aspecto. Relacionada a isto, assumiu maior importância no debate, depois dos primeiros anos da década de 80, a preocupação com a formação técnica do professor. Sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico.

1 As conclusões aqui apresentadas são o resultado da análise dos artigos apresentados na revista *Cadernos do Cedes*, n.º 2. Devido a popularidade a revista entre os professores universitários, assumimos que as questões levantadas naquela edição sejam representativas da direção tomada pelo debate na área. Para maiores detalhes sobre a análise desta publicação, ver Santos (1989).

2 Para analisar a evolução do debate nos primeiros anos da década de 80, analisamos os artigos que fazem parte do livro de Miranda et al. (1986). Esta publicação foi tomada como referência por duas razões: primeira, por conter artigos de educadores de renome; segunda, por ter sido resultado do seminário *Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores*, realizado na USP em 1985, permitindo a análise da evolução das idéias sobre formação de professores num período de cinco

No atual momento, no âmbito da política governamental de desaceleração do ensino de terceiro grau e de um proclamado interesse pelo ensino do primeiro grau, não existe espaço para a discussão sobre a formação do professor. Em termos de ensino básico, o governo hasteia a bandeira da alfabetização e da ampliação e melhoria da rede física. Assim, a questão da melhoria da qualidade do ensino básico em termos de formação de professores termina indo em direção contrária à política de desaceleração do ensino superior e de privatização da universidade pública. É que a melhoria da qualidade do ensino, via formação de educadores, ressalta a vinculação do primeiro e segundo graus com o terceiro grau, não apenas na questão da formação de docentes, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino das diferentes áreas.

Acreditando na importância da formação de professores para a melhoria da qualidade de ensino, cabe, pois, aos educadores a ampliação do debate nesse campo, com novas contribuições e alternativas de análise. A questão da formação do professor, se por um lado não encontra respaldo governamental, por outro sofreu também grande desgaste interno. É que esse debate atravessou uma década sem que, excluindo-se alguns trabalhos relevantes nos primeiros anos, avançasse significativamente no campo teórico, de modo a manter o interesse pelo tema e contribuir para a implementação de ações concretas.

A questão da formação profissional

A questão da formação profissional, de um modo geral, tem sido discutida tomando-se como ponto central o problema da defasagem existente entre a preparação ou treinamento oferecido pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura. É criticada a inadequação desses cursos na prepa-

ano, desde a publicação dos **Cadernos do Cedes**, em 1980. Sobre a análise desta publicação, ver Santos (1989).

ração de profissionais competentes para o exercício de suas atividades.

Os estudos de Donald A. Schön (1982) vêm causando grande interesse e influência nas pesquisas e nos trabalhos voltados para a análise da natureza da prática profissional e para a formação acadêmica em diferentes campos de atividade. Em função disso, este trabalho procurará, de forma sucinta explorar inicialmente algumas das idéias discutidas pelo referido autor. Schön analisa a crise de confiança no conhecimento profissional, tanto por parte do público como por parte do próprio profissional. Ele explora as causas do crescente ceticismo em relação à contribuição, para o bem-estar social, de serviços baseados em um conhecimento especializado. Esta crise envolveria questões que vão desde a defesa de interesses específicos de um estrato até sua subordinação aos interesses de classe, assim como a questões da adequação do conhecimento profissional às necessidades sociais.

Analisando o processo de formação de profissionais, Schön discute a grande influência exercida neste campo pelo que ele denomina de *modelo da racionalidade técnica*. De acordo com este modelo, "a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas" (Schön, 1982, p.21). Este modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos da educação profissional.

A análise da separação institucional entre pesquisa e prática leva-nos a observar que "por um lado, espera-se que os pesquisadores forneçam a ciência básica e aplicada e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver os problemas da prática, por outro, espera-se que os profissionais forneçam aos pesquisadores problemas para o estudo e o teste da utilidade dos resultados das pesquisas" (Schön, 1982, p.23). Conseqüentemente, o papel do pesquisador é diferente, sendo considerado superior ao papel do profissional engajado na prática. Disto resulta que o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas se

antecedem às atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base (Schön, 1982, p.27-28).

É importante identificar a origem dessa visão do conhecimento profissional como aplicação de teorias científicas e técnicas delas derivadas para a resolução dos problemas da prática.

A racionalidade técnica é uma herança do Positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX, fundamentado na idéia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana. Desta forma, "a racionalidade técnica é a epistemologia positivista da prática" (Schön, 1982, p.31). É importante ainda considerar que, no fim do século XIX, profissões como a medicina e a engenharia tiveram um grande avanço mediante o uso de técnicas baseadas na ciência. Esta prática tecnológica deveria substituir as tradicionais habilidades artesanais e de ofício, pois, "para a epistemologia positivista da prática, as habilidades artesanais não teriam mais lugar para a construção do conhecimento prático rigoroso" (Schön, 1982, p.34).

Deste modo é que se pode entender porque durante e após a 2^a Guerra Mundial, nos Estados Unidos, houve uma grande aplicação de recursos para a pesquisa, cujo objetivo era aumentar o conhecimento científico, procurando conectar a pesquisa básica e aplicada com a prática (Schon, 1982, p.38). No entanto, observa Schon, de forma crescente, a partir dos anos 60, o público e os profissionais começaram a se tornar conscientes da limitação das soluções técnicas para os problemas. Para o autor (1982, p.39), "cada vez mais nos tornamos conscientes da importância, para uma prática efetiva, da consideração de certos fenômenos — complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores —, os quais não se enquadram no modelo da racionalidade técnica."

Um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica é centralizar a prática profissional na questão da solução

de problemas. No entanto, na prática os problemas não se apresentam já definidos ou dados ao profissional. A problematização da realidade vai depender do quadro de referência político e filosófico do profissional. A partir daí, a atividade profissional volta-se para a estruturação do problema, o que envolve a definição de decisões a serem tomadas, assim como os fins e os meios para atingi-las. Desta forma, fica claro que a estruturação do problema é a condição necessária para a solução técnica do mesmo, mas este processo não é em si mesmo um problema técnico (Schön, 1982, p.39-43).

Outra característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão. Isto é, a evidência de que existe um saber que se dá no fazer. Esse conhecimento tácito parece estar "implícito em nossos modelos de ação e em nossos sentimentos pelo material com o qual estamos lidando" (Schön, 1982, p.49). Por isso, neste caso, "parece certo dizer que nosso conhecimento está na nossa ação" (p.49)³. Este conhecimento prático é adquirido mediante o exercício de uma determinada atividade e, a partir da experiência adquirida, as pessoas passam a dar respostas imediatas a problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos.

Muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tácito e tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo (Schön, 1982, p.61). Daí a importância da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade prática. Através da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho (Schön, 1982, p.61-62). Isto abre caminho para a mudança, para a criação e a implementação de novas práticas e novas abordagens.

³ Schön pesquisa uma epistemologia da prática, procurando analisar a natureza do conhecimento prático.

Quando o profissional **reflete-na-ação** ele se torna um pesquisador no contexto prático. Ele não limita suas questões à deliberação de meios. Ele passa a definir meios e fins de forma interativa (Schön, 1982, p.68). Neste momento, o profissional não separa "o pensar do fazer, elaborando uma decisão que mais tarde ele precisa converter em ação. Porque sua experimentação é um tipo de ação, a implementação está contida em sua investigação (idem, ibidem). Desta forma, a reflexão-na-ação pode ser uma prática rigorosa e tornar-se um instrumento importante na atividade do profissional.

As idéias aqui expostas fornecem elementos para a implementação de algumas mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação profissional, rompendo com a tradicional separação entre os conhecimentos teórico e prático. Além disso, partindo-se deste referencial, a reestruturação curricular desses cursos será orientada por uma abordagem pedagógica em que as atividades de ensino-aprendizagem terão como eixo central a solução de problemas que farão parte da prática do futuro profissional. Neste sentido, é importante considerar os problemas institucionais que tal tipo de abordagem pode trazer, visto que sua inclusão no currículo pode exigir mudanças e acomodações que atingem a própria estrutura dos cursos. O estudante que está exposto a esse tipo de abordagem precisa trabalhar em seu próprio projeto, que exige uma atenção individual e contínua. Além disso, esse processo é longo e exige do estudante uma dedicação muito grande em termos de tempo⁴.

O estudo de Schön focaliza a formação do profissional em várias áreas, não se detendo sobre a formação do professor. Além disso, ele não dá a mesma ênfase à articulação do trabalho do profissional com um projeto social de mudança, como o fazem vários estudos no campo da educação. No entanto essa abordagem oferece interessantes contribuições para a crítica da estrutura dos cursos de formação profissional e para análises e estudos voltados para a reestruturação dos cursos de formação de professores.

4 Sobre a educação profissional, consultar Schön (1987)

O professor como intelectual crítico

Para a análise dos principais problemas relacionados à formação de professores é preciso ir além da crítica ao modelo da racionalidade técnica predominante na estrutura e organização curricular dos cursos de formação profissional. Se o modelo da racionalidade técnica não é compatível com a realidade da atividade profissional, é preciso superá-lo com uma proposta que defina claramente o papel da educação e a função do professor num projeto social de mudança.

O conceito de educação para a cidadania, desenvolvido por educadores críticos⁶, é não apenas compatível como adequado para a implementação das propostas do pensamento e da prática dos grupos progressistas presentes em nossa sociedade. Cidadania significa, para esses educadores, a participação crítica do sujeito em todas as esferas da vida pública e a compreensão da importância da ação coletiva para a criação de uma sociedade igualitária. Nesta perspectiva, o projeto educacional estaria relacionado a um projeto de mudança no qual a educação possibilitaria também a organização e a radicalização dos movimentos populares contra qualquer tipo de opressão e exploração.

Neste projeto de educação torna-se fundamental que o professor seja um intelectual crítico capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado "pela linguagem da crítica e da possibilidade". Esse intelectual estaria ligado àqueles grupos sociais que resistem e lutam contra diferentes formas de opressão, tornando-se uma liderança nos níveis moral, intelectual e pedagógico.

O caráter contraditório da instituição escolar define os limites e as possibilidades do trabalho docente. É também essa situação contraditória que permite que a prática pedagógica seja

5 Sobre o assunto, ver Giroux (1988, p.xxix-xxxvi)

6 A expressão é de Henry Giroux e significa a necessidade de se ultrapassar o pessimismo pedagógico do discurso reprodutivista (1988, p.xxxi).

orientada pela visão crítica e pela perspectiva emancipatória. A visão crítica possibilita-nos identificar os determinantes sociais que condicionam essa prática. A perspectiva emancipatória leva-nos a considerar os atores que integram essa prática não como personagens passivas, mas como sujeitos capazes de criticar e transformar o cotidiano escolar em função de um novo projeto educacional.

Segundo Henry Giroux, as condições materiais em que o professor trabalha estabelecem os limites de seu papel como intelectual. Ao mesmo tempo em que exerce o papel de intelectual, o professor poderá também modificar essas condições. O professor como intelectual deverá criar condições para pesquisar, escrever e organizar o currículo, definindo a forma de organização do cotidiano escolar (Giroux, 1988, p.xxxiv).

A abordagem do professor como um intelectual crítico, que transforma o ensino numa prática emancipatória, traz implícita, dentre outras, duas idéias.

A primeira diz respeito às mudanças no nível do cotidiano escolar, no sentido da ampliação dos espaços das práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

A outra idéia está voltada para a vinculação da prática docente com outros movimentos sociais emancipatórios. É através desta ligação que os professores poderão ampliar seu próprio espaço de trabalho. Através desta participação nos diferentes movimentos sociais, os professores poderão fazer com que a política, o discurso e a prática escolar se tornem abertos à crítica popular (Giroux, 1988, p.213). Seria, então, através da pressão popular, que se garantiriam as transformações na educação pública. Da mesma forma, seriam esses mesmos movimentos populares que dariam direção e suporte ao trabalho docente⁷.

Ao se atribuir à educação o papel de formadora do cidadão, tendo como horizonte a instauração de uma democracia

⁷ Sobre a importância da vinculação do trabalho do intelectual crítico com os movimentos sociais, ver Eagleton (1984).

radical , e ao se considerar o professor um intelectual crítico que cria novas formas de trabalho articuladas a um projeto mais amplo de mudanças sociais, torna-se necessário repensar a educação do professor.

A formação do professor

Podemos dizer que no Brasil, apesar da grande popularidade no meio acadêmico da chamada tendência crítica, esta tem exercido pequena influência na prática cotidiana das escolas. Neste sentido, Michel Young, analisando o impacto das propostas de currículo da "Nova Sociologia da Educação", argumenta que elas não tiveram suporte popular porque, dentre outras coisas, não apresentavam estratégias e alternativas práticas. O autor afirma, ainda, que "somente quando um trabalho acadêmico crítico se amplia, propondo alternativas reais, ele ganha suporte popular e se torna a base de mudanças democráticas" (Young, 1988, p.13). Da mesma forma, Giroux e McLaren (1987) afirmam que os educadores radicais têm teorizado mais sobre a escola ao invés de teorizarem para a escola, "construindo novas abordagens alternativas para a organização escolar, currículo e relações sociais de sala de aula" (p.269).

Considerando essas questões, apresentamos aqui alguns resultados de estudos e pesquisas que nos fornecem elementos concretos para a reformulação dos cursos de formação de professores. Tais estudos, orientados por uma abordagem crítica, analisam tanto os pressupostos como os diferentes aspectos da prática, predominantes nos cursos de formação profissional. São também apontados alguns elementos fundamentais a serem considerados na educação do professor comprometido com um projeto de mudanças sociais.

Alguns estudos no campo da formação do professor voltam-se para a análise das diferentes concepções que orientam a

8 Sobre o conceito de democracia radical, ver Laclau e Moufê (1985).

educação do professor em relação à prática. Kenneth M. Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas⁹ presentes na formação do professor.

O primeiro deles, *a orientação behaviorista*, tem como ponto central o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho da função. Neste paradigma, a educação do professor é construída assumindo-se o contexto educacional e social como realidades dadas (p.4).

O segundo paradigma, denominado *a educação persona-lística do professor*, é fundamentado na fenomenologia. Nesta orientação, o ponto central ou objetivo é "promover a maturidade psicológica dos futuros professores, enfatizando a importância da reorganização de percepções e crenças em relação ao domínio de comportamentos específicos, habilidades e conhecimento de conteúdos" (ibidem). Para Zeichner, este paradigma está voltado para modificações no indivíduo e não em termos de mudanças no sistema social.

De acordo com o terceiro paradigma, denominado *educação artesanal e tradicional do professor*, a questão básica na educação do professor é explicitar os conhecimentos que subsidiam o que constitui uma boa prática. A relação mestre-aprendiz é vista como o veículo próprio para transmitir ao noviço o "conhecimento cultural" possuído pelo bom professor (p.5). Da mesma forma que nos anteriores, neste paradigma o contexto educacional e o social não são questionados.

O quarto paradigma seria o da *educação do professor orientada pelo questionamento*. Neste paradigma, é priorizado o desenvolvimento da capacidade de refletir-na-ação, possibilitando o questionamento da prática pedagógica e do contexto onde esta se insere. Neste tipo de orientação, as habilidades do professor são analisadas em função dos fins a que se destinam. Subjacente a

⁹ De acordo com Zeichner (1983, p.3), um paradigma com relação a educação do professor, "pode ser pensado como uma matriz de crenças e concepções sobre a natureza e propósito da escola, do ensino, dos professores e da sua educação que modelam formas específicas de prática na formação do professor".

este paradigma está a metáfora da educação como libertação (p.6).

Com relação ao conteúdo curricular dos cursos de formação de professores, dois pontos são bastante enfatizados pela literatura na área.

O primeiro deles diz respeito à área chamada de profissionalizante, na qual é dado destaque especial à experiência de campo. Nesta área assume importância primordial o *estágio*, considerado nas diferentes orientações ou concepções elemento fundamental na formação profissional, por se constituir num espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Neste espaço, espera-se que os estudantes usem os conhecimentos da escola para resolver problemas práticos, ao mesmo tempo que aprendem e ganham experiência através do contato com a realidade escolar. No entanto, alguns trabalhos estão levantando o resultado de pesquisas que demonstram que grande parte dos estágios só tem servido para socializar os estudantes de acordo com a prática escolar dominante nas escolas¹⁰. Para que isso não ocorra, já existem propostas concretas que, mediante mudanças na rotina dos estágios, procuram dar uma nova dimensão a essa atividade. A idéia central é que o estágio não deve estar voltado apenas para a docência. Neste sentido, a experiência de campo é considerada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas baseadas em observações, entrevistas, análises de material e outros procedimentos e recursos. Tais pesquisas deverão estar voltadas, sobretudo, para problemas ligados à cultura da escola e suas relações com a comunidade, levantando questões sobre organização de currículo, currículo oculto, relações de poder na instituição escolar etc. Com esse tipo de prática os futuros professores ganhariam experiências e conhecimentos sobre como as escolas operam. Teriam também elementos concretos para entender a realidade escolar "como socialmente construída, historicamente determinada e mediada por relações institucionalizadas de

10 A este respeito, ver por exemplo Zeichner (1981/1982) e Zeichner e Teitelbaum (1982).

classe, gênero, raça e poder" (Giroux e McLaren, 1987, p.273). Desta forma, estariam melhor instrumentalizados para resistir ou se opor à cultura predominante nas escolas.

O segundo ponto volta-se para a análise da orientação teórica dos cursos de formação de professores. Uma abordagem crítica reconhece a importância do conhecimento teórico para a formação do professor e reconhece a importância da área chamada de fundamentos da educação. Segundo Whitty Barton e Pillard (1987), essa área não pode ser desprezada como tendem a fazê-lo aquelas abordagens que celebram a experiência com a exclusão da análise. Mas deverá estar voltada para "complementar, estender, refinar, e realmente criticar o senso comum dos futuros professores" (p.177). No entanto, podemos verificar que as disciplinas teóricas voltadas para a compreensão da prática pedagógica não têm alcançado esse objetivo. De um modo geral, podemos dizer que isto ocorre porque tais disciplinas não têm como horizonte a realidade escolar. Muitas vezes, nessa área, trabalha-se com conceitos amplos, não se estabelecendo uma conexão entre esses conceitos e o contexto educacional. Geralmente, questões como classe social, estrutura de poder, padrões culturais etc. são discutidas apenas no plano teórico ou conceitual. Quando é feita alguma análise sobre a realidade concreta, muitas vezes são utilizadas conclusões de estudos e pesquisas que têm como referência sociedades e culturas diferentes daquela em que o professor irá trabalhar. Na abordagem, as disciplinas teóricas terminam por não instrumentalizar o professor para os problemas do dia-a-dia, fazendo com que ele considere a sua formação profissional completamente desconectada da realidade do cotidiano escolar.

E preciso ainda considerar que muitos professores daquelas disciplinas nunca tiveram experiência com o ensino de primeiro e segundo graus, não estando também engajados em estudos e pesquisas sobre a política e a prática educacional.

Giroux chama também a atenção para a natureza do conteúdo teórico dos cursos de formação de professores, orientados por uma abordagem crítica. Segundo ele, grande parte dos estudos sobre a prática pedagógica, nessa abordagem, ainda estão ba-

seados em análises que estabelecem apenas relações entre a escola e a esfera econômica. Apesar da importância de algumas conclusões desses estudos, para uma compreensão mais ampla e abrangente da prática pedagógica, é importante que a eles se integrem estudos que trabalhem com a questão da cultura — o papel dos símbolos, dos rituais e das formações culturais na prática cotidiana das escolas. É importante compreender como cultura e experiência se interseccionam na formação do sujeito, fazendo as conexões entre o econômico, o cultural e o ideológico (Giroux e McLaren, 1987, p.275).

Outro ponto bastante enfatizado na literatura sobre a formação de professores diz respeito à importância de se trabalhar com as idéias sobre a prática pedagógica que os estudantes-professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil. Argumenta-se que o desempenho do professor é, em grande parte, dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores¹¹. De acordo com Deborah P. Britzman (1986), o futuro professor traz para os cursos de formação profissional uma experiência acumulada "que, por sua vez, informa seu conhecimento sobre o mundo do estudante, a estrutura da escola e o currículo" (p.443). No entanto, a visão que o aluno tem do trabalho do professor é, na verdade, incompleta, simplificada e restrita ao desempenho de sala de aula, que está fundamentado na idéia de autoridade (Britzman, 1986, p.446-447). Daí, o apelo constante dos alunos por métodos e experiências práticas, em outras palavras, a insistência nas receitas pedagógicas como um instrumento para enfrentar a futura vida profissional.

Para a mudança dessa visão sobre o papel do professor, trazida pelos estudantes, é importante considerar-se que esse processo não poderá estar centrado apenas em atividades intelectuais, no plano da incorporação de um novo discurso sobre o traba-

11 Sobre isto, ver Tabachnick e Zeichner (1984).

lho docente. A mudança dessa visão depende, sobretudo, da vivência de um novo tipo de relação pedagógica.

Por último, gostaríamos de ressaltar que acreditamos que a formação profissional tem que estar aliada a outros mecanismos que possibilitem ao docente resistir à rotina e às práticas tradicionais vigentes nas escolas. Esses mecanismos incluem uma política de incentivo à organização de associações de profissionais de uma mesma área, de criação de revistas ou publicações voltadas também para os diferentes campos ou áreas de ensino e de incentivo à pesquisa e à criação de cursos de pós-graduação voltados para o ensino das diferentes disciplinas escolares. Uma política de ações desse tipo levaria, não apenas, à melhoria dos próprios cursos de formação de professores, como também daria ao futuro profissional um suporte mais efetivo para garantir ou orientar sua prática em uma determinada direção, não ficando tão vulnerável à prática predominante nas escolas.

Em síntese, pode ser dito que a formação escolar é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional emancipatório. Uma prática educacional voltada para os interesses das camadas populares deverá estar articulada aos movimentos da sociedade civil que lutam por justiça social e contra qualquer tipo de discriminação. Essa prática deverá estar também sustentada pela organização acadêmica e política dos profissionais de uma mesma área.

Referências bibliográficas

BRITZMAN, Deborah P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v.36, n.4, Nov. 1986.

EAGLETON, Terry. *The function of criticism: from the spectator to post-structuralism*. London: Verso, 1984.

GIROUX, Henry A. *Teachers as transformative intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Carvey, 1988. p.xxix-xxxvi: Introduction: teachers as intellectuals.

- GIROUX, Henry, McLAREN, Peter. Teacher education: as a counter — public sphere; notes towards a redefinition. In: **POPKEWITZ**, Thomaz, S. *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press, 1987.
- LACLAU, Ernesto, MOUFFE, Chantal. *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso, 1985.
- MIRANDA, Denice Barbosa de et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PINO, Ivany Rodrigues. Apresentação. *Cadernos do Cedes*. A formação do educador. São Paulo, n.2, 1980.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Didactics in the Brazilian educational context*. London, 1989. Tese (Doutorado) — Educational Institut, University of London.
- SCHÓN, Donald A. *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÓN, Donald A. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1982.
- TABACHNICK, B. Robert, ZEICHNER, Kenneth M. The impact of the student-teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, Nov./Dec. 1984.
- WHITTY, Geoff, BARTON, Len, PILLARD, Andrew. Ideology and control in teacher education. In: POPKEWITZ, Thomas S. *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press, 1987.
- YOUNG, Michael. *Curriculum and democracy*. [S.l.: s.n.], 1988. (Occasional paper n. 5. Post-16 Educational Center).
- ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, May/June 1983.
- ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field — based experience in teacher education. *Interchange*, v.12, n.4, p.1-22, 1981/1982.

ZEICHNER, Kenneth M., TEITELBAUM, Kenneth. Personalized and inquiry — Oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field based experiences. *Journal of Education for Teaching*, v.8, n.2, p.95-117, May 1982.

Recebido em 1^B de novembro de 1991

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, doutora em Educação, é professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Analyze the training of the teacher and the relationship between theory and practice as a fundamental issue in the structuring of teacher training courses. Initially, it is criticized the traditional conception on the training of practitioners based on the model of technical rationality. By viewing teachers as critical intellectuals, the lost part raises some problems in the área of teacher training and suggests some alternatives for the reformulation of this courses.

Analyse L'éducation du professeur et le rapport entre théorie et pratique comme une question fondamentale dans la structuration des cours de formation des enseignants. D'abord, on discute la conception traditionnelle de l'entraînement de professionnels fondée sur le modèle de la rationalité technique. A partir de la compréhension du professeur comme un intellectuel critique, la dernière partie pose des problèmes au domaine de la formation des enseignants et présente d'alternatives pour la reformulation de leurs cours de formation.

Analiza la educación del profesor y la relación entre teoría y práctica como cuestión fundamental en la estructuración de los cursos de formación de docentes. Inicialmente se analiza la concepción tradicional de la capacitación de profesionales basada en el modelo de la racionalidad técnica. Partiendo de la visión de que el profesor es un intelectual crítico, la última parte levanta problemas en el área de formación de docentes y sugiere alternativas para la reformulación de los cursos de formación de profesores.

*Análise Epistemológica da Visão de Ciência dos Professores de Química e Física do Município do Rio de Janeiro**

Renato José De Oliveira

Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro

Discute, com base na epistemologia de Gaston Bachelard, as influências de determinadas correntes filosóficas na formação da visão de ciência dos professores de Química e Física, em atividade letiva no segundo grau, tomando como campo de estudo o município do Rio de Janeiro. A partir dos resultados obtidos em pesquisa realizada entre março e junho de 1990, analisa a situação do ensino secundário das referidas disciplinas, buscando apresentar alternativas para a superação do contexto adverso em que se insere a educação científica nos dias de hoje.

Introdução

Desenvolver um estudo crítico da atual situação do ensino de Química e Física no município do Rio de Janeiro é, sem dúvida, uma tarefa difícil e necessária. No que tange ao ensino das ciências físicas, muito se tem discutido sobre metodologia e psicologia da aprendizagem, bem como sobre diretrizes político-educacionais e seus reflexos diretos no processo educativo, do 1º grau à universidade.

* O artigo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada entre março e junho de 1990, com vistas à elaboração da dissertação de mestrado intitulada *ensino: o elo mais fraco da cadeia científica*. A referida dissertação foi defendida em novembro de 1990, no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, sob orientação do professor José Américo Motta Pessanha, e aprovada com louvor pela banca examinadora formada pelos professores: José Américo Motta Pessanha, Circe Navarro Vital Brasil e Constantino Tsallis.

Sem negar a importância dos estudos desenvolvidos nessas áreas, propusemo-nos, entretanto, a conduzir nossas reflexões por um caminho ainda pouco explorado, ou seja, buscamos analisar a contextura epistemológica da Química e da Física ministradas nas escolas cariocas. A escolha do ensino de 2^o grau se deveu ao fato de, nos últimos seis anos, estarmos lecionando nesse campo de atuação profissional.

A discussão proposta nos remete invariavelmente ao contexto da filosofia da ciência, no qual várias correntes de pensamento travam polêmicas contundentes e apaixonadas. Num fórum tão diversificado quanto complexo, é naturalmente difícil participar do debate sem tomar posicionamentos claros com respeito às questões de natureza filosófica: seremos empiristas ou racionalistas, metafísicos ou antimetafísicos, continuístas ou adeptos de que o conhecimento progride através de rupturas? Tal como em tantos outros campos do saber humano, a neutralidade aqui é um mito, não cabendo avaliar posições conflitantes a partir de provas empíricas, mas pela solidez dos argumentos arrolados em defesa deste ou daquele ponto de vista. Também na filosofia da ciência, as verdades que iluminam os espíritos constroem-se a partir do embate argumentativo e não da atividade puramente demonstrativa.

Sendo nossa intenção discutir que tipo de ciência é ensinada, encontramos na epistemologia bachelardiana referenciais consistentes com os objetivos buscados. Filósofo e educador, Bachelard sempre considerou a construção do saber um empreendimento não acabado, apontando as **certezas definitivas** dos sábios de outrora como obstáculos ao progresso do conhecimento científico. No edifício da ciência não cabem alicerces dogmáticos; portanto, todo aquele que pretender ensiná-la deve fazer, segundo Bachelard (1977), um "voto secreto": continuar sendo, antes de tudo, estudante.

Tendo em vista a análise epistemológica proposta, podemos assinalar enquanto parâmetros fundamentais a visão de ciências do aluno, o perfil do livro didático e a visão de ciência do professor. Evidentemente tais parâmetros estão interligados, po-

rém como a investigação do conjunto de relações é bastante complexa, optamos por centrar a pesquisa na **visão de ciência do professor**.

Estreitamente vinculado ao cotidiano das salas de aula, o referencial tomado como objeto de estudo permite avaliar diretamente o contexto da transmissão dos conhecimentos científicos ao aluno. O instrumento de pesquisa escolhido foi um questionário composto por questões objetivas, distribuído a professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro, nos próprios locais de trabalho, entre março e junho de 1990.

Naturalmente esse tipo de pesquisa de campo apresenta inúmeras limitações, sobretudo por levantar dados a partir de questões de múltipla escolha, as quais nem sempre são capazes de traduzir integralmente o pensamento do indivíduo pesquisado. De todo modo, foi possível aferir **tendências gerais** que nos permitiram traçar um perfil do contexto epistemológico que permeia o ensino de Química e Física nas escolas secundárias cariocas.

O instrumento de pesquisa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O questionário aplicado constou de dez questões objetivas. As cinco primeiras abordaram temas relativos à atividade científica em geral. A intenção foi verificar, de acordo com o enfoque bachelardiano, as influências de determinadas correntes filosóficas na opinião do professorado acerca desses temas. Podemos, então, apontar duas vertentes genéricas: ciência tradicional e novo espírito científico (NEC).

A ciência tradicional vinculam-se a Química e a Física clássicas, influenciadas em maior ou menor extensão pelo empirismo, pelo racionalismo e pelo positivismo. Para Bachelard (1971), trata-se de uma "ciência de instrução ministerial" cujos pressupostos básicos são medir e contar, e a máxima pedagógica segue sendo "ver para compreender".

Ao novo espírito científico podemos associar a Química e a Física contemporâneas, cujo desenvolvimento se dá a partir das

rupturas epistemológicas geradas pela mecânica quântica e pela teoria da relatividade. Para o NEC, razão e experimentação devem manter estreito diálogo, pois a investigação não é mais o ato de "desvelar" segredos ocultos sob o manto dos fenômenos, mas, ao contrário, representa a própria construção da realidade fenomenológica. Como destaca Bachelard (1947), o fato observável só possui caráter científico quando associado a uma interpretação racional. Dissociado desta, converte-se em objeto de admiração, não de estudo.

Nas cinco questões subsequentes, buscamos avaliar como o legado filosófico influencia a transmissão de conceitos básicos comuns ao ensino de Química e Física.

De acordo com Bachelard (1983), quando formaliza uma noção de base, o espírito científico sofre influências diversas. É o realismo ingênuo, ou realismo do senso comum, que primeiro norteia a formalização do conceito, conferindo às evidências imediatas o caráter de verdades absolutas. Registrada tão-somente por meio dos sentidos, a realidade se afirma tal como aparenta ser.

Num segundo momento, porém, o espírito científico tem necessidade de operacionalizar as noções constituídas. Ao realismo da aparência deve, pois, somar-se o realismo da medida, de sorte que o conceito adquire contornos empírico-instrumentais, caracterizando assim a influência do empirismo-positivismo. Mas as observações e medições por si só não satisfazem: a compreensão fracassa se o espírito não busca abstrair as relações matemáticas que fundamentam a estrutura conceitual. O racionalismo clássico (de tipo cartesiano, newtoniano ou kantiano) aparece então como filosofia capaz de conferir caráter lógico à noção anteriormente presa ao sensível e ao mensurável.

Embora represente um marco evolutivo em relação às filosofias anteriores, o racionalismo clássico torna o conceito invariavelmente prisioneiro do dogmatismo da Razão. Solidamente edificado, o corpo de verdades científicas parece querer perpetuar-se, emprestando à atividade racional certo "sabor escolar", conforme salienta Bachelard (1972). Mas a ciência só avança quando investe contra as estruturas já constituídas, o que mostra ser ne-

cessário promover a dialetização ou o desdobramento do conceito: o simples não é um absoluto, mas apenas a primeira aproximação do complexo.

Temos aí, então, um racionalismo aberto, sempre pronto a retificar os erros, ampliando as fronteiras do saber (racionalismo discursivo, segundo a classificação bachelardiana).

Evidentemente, as influências das filosofias citadas não se dão de maneira uniforme, diferenciando-se conforme a história de vida e a formação cultural do indivíduo. Bachelard, por exemplo, destaca a grande influência do racionalismo clássico na formação de seu conceito pessoal de **massa** e a justifica reportando-se aos longos anos dedicados ao ensino da Mecânica na escola secundária.

Na impossibilidade de pedir a cada professor um histórico das influências mais marcantes sobre sua visão de ciência e sobre as noções de base tratadas, tivemos por meta averiguar genericamente as preferências docentes, considerando-as enquanto **orientações epistemológicas**.

Assim sendo, as opções formuladas em cada questão objetiva buscavam refletir diferentes orientações epistemológicas. Solicitamos ao professor que escolhesse, dentre as alternativas propostas, aquela que mais se aproximasse do seu ponto de vista, indicando, naturalmente, a possibilidade de ser manifestada outra opinião ou a de serem feitos comentários adicionais.

QUESTÕES APRESENTADAS

Foram apresentadas, na mesma ordem e conforme a redação abaixo, as seguintes questões:

1. O homem faz ciência quando:

a) Percebe e registra os fenômenos naturais, domina-os e **lhes dá** alguma forma de utilização prática.

b) Estuda a regularidade dos fenômenos, estabelece as leis que os regem e permitem seu controle e previsão.

c) Descobre gradualmente as verdades que a natureza **deixou** escritas na realidade que nos cerca.

d) Não aceita a existência de verdades preestabelecidas, retificando os erros surgidos no processo de construção do saber.

Justificativa ou outro ponto de vista: _____

2. O ato de conhecer se liga principalmente:

a) A certeza de que todo conhecimento que se pode obter deriva necessariamente da experiência.

b) A certeza de que o conhecimento de um fenômeno se resume ao ato de descobrir as causas que provocam determinados efeitos.

c) Ao esforço humano em desdobrar as estruturas complexas do mundo em estruturas cada vez mais simples de serem compreendidas.

d) A verificação de que toda estrutura simples se desdobra em estruturas de maior complexidade.

Justificativa ou outro ponto de vista: _____

3. Na sua opinião, toda teoria científica representa:

a) Um saber bem estabelecido, estável, difícil de ser modificado.

b) A evolução de um saber menos geral que é sempre gradualmente aperfeiçoado.

c) Um saber que se constrói à medida que se questiona constantemente.

Justificativa ou outro ponto de vista: _____

4. Para o pesquisador, o objeto de seu estudo representa:

a) Algo que após ser manipulado e medido experimentalmente revelará tudo o quanto pode revelar ao conhecimento.

b) Algo que contém tudo aquilo que se deseja saber e mais cedo ou mais tarde será descoberto.

c) Algo com o qual estabelece uma relação, pois o pesquisador muda seu modo de pensar quando modifica o objeto.

Justificativa ou outro ponto de vista:

5. Podemos tomar como método científico:

a) Uma seqüência de atividades que começa na observação do fenômeno, passa à formulação de hipóteses, testa experimentalmente as hipóteses e por fim estabelece as leis.

b) Um processo no qual, partindo de uma hipótese genérica, o cientista deduz as conclusões, isto é, os enunciados gerais ou predições particulares nela baseados.

c) Um processo no qual teoria e experiência mantêm laços estreitos, pressupondo sempre formas novas e diferenciadas de abordar o objeto de estudo.

Justificativa ou outro ponto de vista: _____

6. Para o aluno, massa seria melhor conceituada como:

a) A quantidade de matéria contida num corpo.

b) Uma medida atribuída a cada corpo, medida esta que se obtém pela comparação do corpo com um padrão, usando-se o princípio da balança de braços iguais.

c) A propriedade de um corpo em resistir à ação de uma determinada força que lhe é aplicada.

d) Uma grandeza relativa à velocidade do corpo.

Justificativa ou outro conceito: _____

7. Para o aluno, **matéria e energia** seriam melhor conceituadas assim:

a) Matéria é tudo que ocupa lugar no espaço e energia é tudo que modifica a matéria, provoca ou anula movimentos e causa sensações.

b) Matéria é tudo que apresenta uma propriedade mensurável, a massa, e energia é tudo capaz de produzir trabalho.

c) Matéria é a essência dos materiais que formam o universo, é extensa, ao passo que energia não se define: registram-se seus efeitos.

d) Matéria é energia, energia é matéria: ambas formam um complexo cujas propriedades se desenvolvem no espaço e no tempo.

Justificativa ou outro conceito: _____

8. Para o aluno, **substância** seria melhor conceituada como:

a) diferentes tipos de matéria que apresentam características próprias: o açúcar é doce, a água é incolor, inodora e insípida.

b) Toda porção de matéria capaz de guardar as mesmas propriedades físicas e químicas.

c) Diferentes qualidades de matéria, formadas por um único tipo de constituinte: átomos, moléculas ou aglomerados iônicos.

d) Complexos integrados de matéria e energia, cujas propriedades são definidas estatisticamente.

Justificativa ou outro conceito:

9. Para o aluno, a melhor conceituação de **fenômeno** seria:

a) Tudo que pode ser observado na natureza e tem causas determinadas.

b) todo acontecimento que está ligado a outro acontecimento anterior, que é sua causa imediata.

c) Tudo que pode ser compreendido racionalmente a partir da observação da realidade.

d) Tudo o que pode ser observado ou realizado por experiências racionalmente planejadas.

Justificativa ou outro conceito:

10. Para o aluno, **molécula** seria melhor conceituada como:

a) A menor parte da substância capaz de guardar todas as suas propriedades.

b) Uma representação teórica que auxilia na compreensão dos fenômenos físicos e químicos sob o ponto de vista microscópico.

c) Um arranjo energeticamente estável formado pela associação de núcleos e elétrons.

Justificativa ou outro conceito: _____

Nome: _____
(Preencher se quiser)

Disciplina que leciona: _____
(Favor preencher)

Escola em que leciona: _____
(Favor preencher)

Tempo de magistério: _____
(Favor preencher)

Instituição pela qual se formou: _____
(Favor preencher)

Leciona em outra escola: S () N ()

Amostragem, metodologia e resultados da pesquisa de campo

AMOSTRAGEM

Para chegar à população-alvo fizemos a distribuição dos questionários em diferentes escolas das redes federal, estadual e particular de ensino, buscando abranger quatro grandes regiões geográficas do município (Zonas Sul, Norte, Oeste e Centro).

Com o objetivo de diversificar a distribuição, realizamos inicialmente um levantamento do número de escolas de segundo

grau em atividade no ano de 1990, no município do Rio de Janeiro¹. No que tange às redes federal e estadual, cujo número de escolas é menor, obtivemos valores atualizados (110 estabelecimentos). Com respeito à rede particular, trabalhamos com dados relativos a fevereiro de 1989, obtidos junto ao Conselho Estadual de Educação em abril de 1990 (409 estabelecimentos).

Buscamos, então, fazer a entrega dos questionários tendo como referência o quadro escolar do município. As tabelas 1 e 2 produzem o contexto da amostragem:

Tabela 1 - Distribuição percentual de questionários por região geográfica

Região Geográfica	%
Centro	9,05
Zona Oeste	19,30
Zona Sul	24,00
Zona Norte	47,10

Tabela 2 - Distribuição percentual de questionários por rede de ensino

Rede de Ensino	% do total distribuído
Federal	17,5
Estadual	37,8
Particular	44,7

Obs.: foram visitadas 74 escolas.

1 Consideramos apenas os estabelecimentos que ministram ensino regular de segundo grau (três séries letivas), pois o ensino supletivo constitui, por suas próprias características, um campo à parte de investigação.

Embora tenha sido o parâmetro norteador da entrega dos questionários, o mapeamento da rede escolar não pode ser tomado *a priori* como garantia de distribuição equitativa. A grande maioria dos professores constitui uma massa **flutuante**, que leciona em mais de um estabelecimento de ensino (inclusive em mais de uma rede) e em localidades diversas. Tal característica, aliás, dificultou extremamente a quantificação do número de docentes em atividade. Deste modo, tivemos que estimar o número de vagas preenchidas nas três redes, chegando, então, a um total de 3.006². Na medida em que o número de vagas preenchidas é muito superior ao número real de professores em atividade letiva, introduzimos um fator de redução para estimar o total buscado. Admitindo que a maioria dos docentes não leciona em apenas um estabelecimento, tomamos o valor dois como fator médio de redução³. Assim, chegamos finalmente ao total aproximado de profissionais em atividade no município do Rio de Janeiro entre os meses de março e junho de 1990 (1.503 professores).

Com base nesse cálculo, distribuímos 508 questionários (33,9% da população-alvo estimada) e obtivemos um retorno de 152 (10,1%).

METODOLOGIA E RESULTADOS

Dos 152 questionários recebidos, 55 corresponderam a professores de Física, 85 a professores de Química e 12 foram re-

2 Com relação a rede federal, dado o pequeno número de escolas, obtivemos com facilidade o total de vagas preenchidas (200). Na rede estadual, a partir de dados levantados junto aos núcleos de segundo grau, obtivemos um total relativo a 80% do número de escolas. Mantendo a mesma proporcionalidade, estimamos o total de vagas preenchidas (070) Na rede particular só foi possível obter dados relativos a 13,2% do total de escolas. Com base na razão número de vagas/escola verificada, estimamos o número de vagas preenchidas (2.130).

3 Tomando por base as informações prestadas em 133 questionários, constatamos que a grande maioria do professorado (70%) leciona em mais de uma escola, o que, de fato, torna válida a adoção do fator de redução mencionado.

jeitados por não se enquadrarem nas mesmas condições dos demais⁴.

O predomínio dos professores de Química na amostragem poderia sugerir, em primeira instância, maior receptividade destes com relação à pesquisa. Contudo, é preciso frisar que a composição da população-alvo não é homogênea, pois em várias escolas das três redes de ensino constatamos maior carência de professores de Física.

Separamos então os questionários de acordo com a disciplina lecionada, visando aferir semelhanças e diferenças. Para cada um dos temas tratados, obtivemos os resultados indicados na tabela 3.

Análise dos resultados

Podemos verificar que em nove dos dez temas tratados houve convergência de opinião entre os professores de Física e os de Química, indicando que, de fato, as orientações epistemológicas constituem padrões culturais típicos, estando geralmente ligadas ao que se pode chamar de **senso comum científico**⁵.

Adotando, a exemplo de Bachelard, um sentido preferencial para a evolução de conhecimento científico, discutiremos as

4 Na composição da fração rejeitada incluem-se os seguintes casos:

. cinco questionários, respondidos por professores de Química, da Fundação Técnica Educacional Souza Marques (instituição de terceiro grau), não mencionavam se o docente leciona ou não no segundo grau.

. cinco questionários, respondidos por professores de Física do Colégio Pedro II (unidade Centro), apresentavam as fichas de dados pessoais preenchidas com a mesma letra, além de marcações padronizadas nas diferentes questões.

. dois questionários recebidos pelo correio não faziam qualquer referência à disciplina ministrada pelo docente (ficha de dados pessoais em branco).

6 Bachelard (1983) assinala que o pensamento científico ainda se acha majoritariamente preso a estágios filosóficos menos avançados. O racionalismo discursivo tem portanto, contra si, fatores de peso, como por exemplo o senso comum, o conhecimento imediato, a técnica industrial, entre outros. Tais fatores contribuem para formar uma mentalidade ou um consenso bem estabelecido, o qual chamamos de senso comum científico.

Tabela 3 - Resultados obtidos na pesquisa de campo

Tema	Orientação Predominante	Opção Correspondente	Percentual	
			PF	PQ
Atividade científica	Positivismo	B	66	49
Natureza do conhecimento	Racionalismo Clássico	C	58	56
Teorias científicas	Racionalismo Discursivo	C	71	63
Relação Sujeito/Objeto	Racionalismo Discursivo	C	58	51
Método científico	Positivismo	A	60	63
Conceito de massa	Realismo Ingênuo	A	40	45
Conceitos de matéria e energia	Realismo Ingênuo (PQ) Racionalismo Discursivo(PF)	A D	31	45
Conceito de substância	Empirismo	A	36	33
Conceito de Fenômeno	Realismo Ingênuo	A	57	40
Conceito de molécula	Realismo Ingênuo	A	73	51

influências observadas segundo um eixo epistêmico. Esse eixo tem por origem o Realismo Ingênuo, o qual representa o estágio menos evoluído da constituição dos conceitos. A ele seguem-se o Empirismo-Positivismo, o Racionalismo Clássico e, por fim, o Racionalismo Discursivo.

O realismo ingênuo predomina na constituição dos conceitos de massa, fenômeno, molécula e ainda nos de matéria e energia (professores de Química).

No que se refere ao conceito de massa, a preferência recai sobre a associação imediata com a quantidade de matéria contida nos corpos. Tal definição é facilmente assimilável, porque se acha diretamente ligada ao conhecimento comum. Trata-se de considerar a massa enquanto propriedade que precisa ser apenas reconhecida pelo aluno e não necessariamente compreendida. Por essa razão, ela é definida enquanto expressão da quantidade de matéria existente, enquanto da própria matéria diz-se que tem massa e ocupa lugar no espaço... Como tão-somente o reconhecimento (feito a partir de critérios visuais e tácteis) é buscado, o professor não atenta para a redundância que as definições de massa e de matéria assim formuladas dão lugar.

Por outro lado, é preciso destacar que a comodidade inicial trazida pelo realismo ingênuo logo esbarra em sérios problemas. Modernamente, a União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC) adota o termo "amount of substance" — cuja versão oficial brasileira é justamente "quantidade de matéria" — para designar uma grandeza diversa da massa. A quantidade de matéria representa a quantidade de entidades elementares (átomos, moléculas, íons, elétrons etc.) presentes em determinada porção de substância.

Já para a noção de fenômeno, o realismo ingênuo tem o grave inconveniente de manter o pensamento restrito à idéia de acontecimento natural observável, cujas causas se acham previamente estabelecidas. Sob esse referencial, o mundo se coloca perante o aprendiz enquanto espetáculo oferecido à contemplação, quando paradoxalmente a Química e a Física modernas trabalham essencialmente no domínio daquilo que não se vê. A realidade fenomênica adquire cada vez mais o caráter de objeto construído a partir da técnica investigativa, a qual, por sua vez, é fruto da aplicação de raciocínios que vão muito além do que a visão pode registrar.

Na Veiculação do conceito de molécula, o realismo ingênuo apóia-se na obviedade do princípio da divisão: para pas-

sar do macro ao micromundo, da substância à molécula, basta simplesmente fracionar. Deste modo, o que se acha presente no grande estará necessariamente presente no pequeno, ou seja, as propriedades são encaradas como atributos inalienáveis da substância, não importando a porção tomada como referência. Assim, a molécula é grosseiramente reduzida à condição de grão substancial, ou, conforme comentou um professor em seu questionário, "ela seria o menor pedaço que se poderia extrair" (apud Oliveira, 1990).

Se num primeiro momento a simplicidade desse tipo de conceituação parece clarear os horizontes do estudante, na seqüência da aprendizagem obscurece inevitavelmente sua compreensão. Características macroscópicas da água, como por exemplo a propriedade de ser líquida num largo intervalo de temperatura à pressão ambiente, não dizem respeito à molécula individualmente. Ao contrário, só se manifestam a partir de interações entre moléculas.

A orientação empírico-positivista predomina nas concepções de substância, atividade e método científico. Um procedimento didático comumente utilizado pelos professores é caracterizar as substâncias inicialmente através de propriedades físicas e químicas. Esse critério empírico representa, sem dúvida, um marco evolutivo em relação ao realismo ingênuo, que caracteriza a substância por meio de propriedades sensíveis (odor, sabor, cor etc), as quais, como já destacara Descartes¹, são essencialmente efêmeras.

No entanto, ater-se ao empirismo não implica garantir a compreensão. Afinal, substâncias como o carbono podem apresentar propriedades inteiramente distintas (caso do grafite e do diamante), dependendo do tipo de agregação dos constituintes. Não

O Nas **Meditações Metafísicas**, Descartes observa que quando é aproximado do fogo, um pedaço de cera perde invariavelmente os atributos sensíveis (doçura, perfume, cor etc). No entanto, o eu pensante não deixa de reconhecer na massa derretida a qualidade de ser cera, denotando assim que a compreensão do objeto não se funda no depoimento imediato dos sentidos, os quais podem ser muitas vezes enganosos.

é possível, portanto, explicar a propriedade substancial sem desenvolver um estudo estrutural consistente. A racionalização deve, pois, abrandar o absolutismo da evidência empírica, retirando da noção o caráter estritamente pragmático.

Sendo capaz de fornecer esquemas lógicos fáceis de serem aceitos, o positivismo domina amplamente as concepções de atividade e de método científico. Embora a ciência de ponta não se prenda a esquemas rígidos de pesquisa e tenha sempre ao seu dispor diversos métodos investigativos, para o senso comum prevalece a visão de que o trabalho científico se resume a um plano de ação unitário. Assim estabelecer leis, prever e controlar fenômenos exigem a criteriosa obediência ao método (universal), o qual permite ao cientista desvelar a regularidade presente no cosmo. Para Comte (1978), a permanência do método se constituía em fator indispensável ao progresso científico, já que a inteligência humana é "antipática a toda mudança brusca" (p.46).

Mas são justamente as mudanças bruscas ou rupturas que caracterizam a evolução do pensamento. Assim, quando antigos pressupostos caem por terra, levando consigo toda uma visão de mundo obsoleta, a metodologia não pode permanecer intocável. São precisos novos métodos, ditados pela própria dinâmica da investigação. Por conseguinte, como frisa Bachelard (1972), "o método está sempre em discussão", não devendo nunca se transformar em receituário inquestionável, sob pena de bloquear irreversivelmente o avanço do saber.

Seguindo o eixo epistêmico traçado, ingressamos agora no campo do racionalismo. Sem dúvida, aqui, as discussões se colocam acima das impressões sensíveis, do pragmatismo, das evidências imediatas. E a Razão, não o olhar, que estabelece as regras do jogo. Mas que regras serão essas, flexíveis ou fixas? Que tipo de jogo estará em curso: o do conhecimento dialético ou o do conhecimento dogmático?

Quando se trata de falar sobre a natureza do conhecimento, o racionalismo clássico tende a predominar, sobretudo por estar de acordo com as premissas do senso comum. É profundamente tranquilizador para o espírito acreditar que as estruturas

complexas do mundo são sempre redutíveis a estruturas mais simples, cuja compreensão é o primeiro grande passo na caminhada do saber humano.

A noção de que o complexo não é alcançado pela justaposição de simplicidades, as quais são apenas **verdades de primeira aproximação**, é bastante estranha ao senso comum. Normalmente habituada a lidar com a comodidade gerada pelo absoluto, a Razão tende a se fixar nas estruturas simples sem se dar conta de que estas constituem tão-somente crenças filosóficas. Nenhuma estrutura é simples por si mesma e sim porque estabelecemos um consenso acerca de sua natureza. Se o consenso é rompido, a simplicidade naturalmente se esfuma. Nesse ponto, a Razão se agita, entra em crise e por fim avança, pois segundo Bachelard (1972), somente as crises podem efetivamente instruí-la.

Nas questões relativas à natureza das teorias científicas, da relação entre o pesquisador (sujeito) e o objeto de estudo e a conceituação de matéria e energia (professores de Física), a pesquisa apontou o predomínio do racionalismo discursivo. Sem dúvida, ao colocarem em xeque princípios bem estabelecidos da Física clássica, o relativismo einsteiniano e a mecânica quântica influenciaram decisivamente o pensamento científico do século XX. Mesmo que o significado filosófico mais profundo dessas rupturas ainda não seja familiar ao senso comum, é atualmente impossível conferir às teorias científicas o estatuto de saber estável, não sujeito a questionamentos. Claro exemplo disso encontramos em Máximo e Alvarenga (1976), que no primeiro capítulo de um de seus livros didáticos de Física comentam:

Os físicos têm de estar alerta e o constante reexame de velhos e bem estabelecidos conceitos conduz, muitas vezes, a consideráveis alterações. Algumas vezes, estas alterações são tão chocantes e tão contrárias ao senso comum, que elas custam a ser aceitas, constituindo surpresa para os próprios físicos.

Quanto à relação sujeito-objeto, a predominância do racionalismo discursivo leva a algumas reflexões em especial. E pos-

sível que alguma comparação com as ciências sociais — para as quais é fundamental considerar as interações entre pesquisadores e pesquisados — tenha sido estabelecida. O comentário abaixo, feito por um professor de Física, revela-nos indícios disso:

O pesquisador também faz parte do mundo, logo ele também deve ser inserido no objeto a ser conhecido, (apud Oliveira, 1990)

No campo das ciências físicas, as interações são, no entanto, de natureza diversa, posto que não se trata da relação entre indivíduos, mas da relação entre a comunidade científica e os fenômenos investigados. A mudança do modo de pensar conforme o curso da investigação caracteriza a presença de uma razão aberta, a qual, como bem sublinha Bachelard (1972), não teme arriscar as certezas anteriores adquiridas quando se dispõe a conduzir determinada pesquisa. Essa linha de ação do racionalismo discursivo contrasta com as filosofias precedentes, que não consideram o conhecimento científico um processo construtivo, mas sim a revelação de verdades universais previamente estabelecidas.

Levando em conta o amplo predomínio das filosofias realistas, com respeito aos demais temas tratados, a preponderância do racionalismo discursivo, no que tange à relação sujeito-objeto, merece investigação mais criteriosa, de forma que se possa aferir com maior segurança as reais dimensões da tendência revelada por nossa pesquisa.

Conclusões

Os resultados obtidos nos indicaram o quanto as conceituações ligadas à ciência tradicional (sobretudo ao campo realista) norteiam o trabalho docente. Por serem típicas do senso comum, as filosofias realistas pertencem também à bagagem cultural do aluno, não podendo, portanto, ser ignoradas pelos professores. A perspectiva não deve ser "zerar intelectualmente o aprendiz", mas ter como estratégia pedagógica levá-lo a superar as fortes convicções oriundas do conhecimento aparente do real.

Se queremos efetivamente ensinar ciência, temos que ensinar o estudante a pensar de forma diferente. Não se trata de encaixar a realidade no arcabouço limitado do conhecimento comum, pois não é a ciência que precisa adaptar-se ao aprendiz. Ao contrário, este é quem deverá se desenvolver para dela se apropriar devidamente. Ao educador cabe a fascinante tarefa de fornecer aos jovens espíritos os instrumentos capazes de consolidar tal apropriação. E cabe fazê-lo não de forma dogmática ou impositiva. As aulas de Química e Física jamais podem ser transformadas em atividades monologadas, nas quais o professor expõe as verdades e os alunos aquiescem passivamente.

É justamente quando manifesta as perplexidades, as dúvidas, e mesmo o desconforto frente às novidades debatidas, que o estudante está de fato se educando. Afinal, não é sem algum pesar que se abandona a comodidade propiciada pelas evidências do senso comum. Entretanto, ao adotar um discurso imposto, mesmo tendo como perspectiva passar com correção os conteúdos, o professor não logrará êxito algum. É preciso aprender com o aluno, buscando antes de tudo compreender as razões da sua incompreensão.

Se as aulas de Química e Física se tornarem espaços abertos ao diálogo — contrariando o tabu de que na atividade científica não há lugar para a argumentação, mas tão-somente para as demonstrações objetivas —, estaremos caminhando no sentido de romper com o marasmo instalado no ensino secundário de ciências. Só assim será possível dar um salto de qualidade, substituindo a prática mnemônica e repetidora pelo raciocínio crítico, fundamental para o sucesso de todo e qualquer processo educativo.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin, 1947.

BACHELARD, *Études*. Paris: J. Vrin, 1971.

BACHELARD, *Lengagement rationaliste*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

BACHELARD, *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BACHELARD, *La philosophie du non*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Abril, 1978. p.43-94.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Rio de Janeiro: Mandarino & Molinari, [19--].

MÁXIMO, Antonio, ALVARENGA, Beatriz. *Física*. Belo Horizonte: Bernardo Alvarez, 1976.

OLIVEIRA, Renato José de. *Ensino: o elo mais fraco da cadeia científica*. Rio de Janeiro, 1990. 241p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

Recebido em 27 de junho de 1991

Renato José de Oliveira, mestre em Educação pelo IESAE, da Fundação Getúlio Vargas, é professor da Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro.

Based on Gaston Bachelard's epistemology, we discuss in this article the influence of certain philosophical currents in the formation of Scientific views of a group of highschool teachers of Chemistry and Physics presently Working in the city of Rio de Janeiro. From the results of a research conducted between March and June 1990, we have analyzed the teaching status of mentioned disciplines, aiming to suggest alternatives to overcome the highly adverse conditions in which the teaching of science in highschool is immerse today.

Dans cet article nous avons traité — en suivant l'epistemologie de Gaston bachelard — le role joué par- les philosophies qui ont influencé

La formation de la pensée scientifique des professeurs de Chimie et Physique qui enseignent à Rio de Janeiro. A partir des résultats d'une enquête réalisée parmi Mars et Juin 1990, nous avons pu analyser la situation de l'enseignement de Chimie et Physique au deuxième cycle, et proposer, à la suite, des alternatives pour changer le tableau négatif qui caractérise l'éducation scientifique aujourd'hui.

Este artículo discute — con base en la epistemología de Gaston Bachelard — las influencias de algunas filosofías en la formación del pensamiento científico de los profesores de Química y Física que trabajan en Rio de Janeiro. Partiendo de los resultados de una investigación realizada en el período de marzo a junio de 1990, analizamos la situación de la enseñanza de Química y Física en la escuela de nivel medio, proponiendo alternativas para cambiar el cuadro negativo que envuelve la educación científica hoy.

*As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério**

Elizabeth Maria Pinheiro Gama

Liney **Orlandina** Lucas

Maria de Lourdes **Salviato**

Denise Meyrelles de Jesus

Janete Magalhães **Carvalho**

Jaime Roy Doxsey

Universidade Federal do Espírito Santo(UFES)

Busca identificar no discurso do magistério suas percepções sobre a causalidade do fracasso escolar na escola pública. Parte do pressuposto de que essas percepções são fundamentadas em representações sociais, modos de compreender e explicar a realidade educacional, que se constituem em guias da ação pedagógica. A pesquisa é qualitativa. Os dados foram coletados em debates com professores oie seis municípios, a quem foram apresentadas estatísticas sobre o desempenho das escolas do município e do Estado. A análise de conteúdo revelou linhas de pensamentos bastante semelhantes em todos os municípios considerados. Cinco categorias de determinantes foram identificadas. Em geral, as percepções docentes deslocam o eixo da causalidade do fracasso escolar para as condições econômicas e sócio-psicológicas da criança e de sua família, eximindo o professor de responsabilidades.

Com a realização do *Estudo das Disparidades Educacionais no Espírito Santo* (Gama et al., 1984) e dos trabalhos ini-

* O presente trabalho é baseado na pesquisa "Percepção dos professores sobre os problemas educacionais de seis municípios", dos autores deste artigo, In: GAMA, E. M. P. *Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo* (Coord.). Vitória, ES: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1986, v.IV, p.26-131.

ciais do *Diagnóstico da Educação* (Gama et al., 1985; Gama e Machado, 1985), constatou-se que, qualquer que fosse o nível de análise de dados, a conclusão era única. Seja analisando-se as séries históricas, as coortes aparentes, ou mesmo tomando-se um determinado ano para análise horizontal mais detalhado, as estatísticas revelavam um quadro educacional de preocupante precariedade e no qual a escola pública sistematicamente apresentava inferior desempenho.

Enquanto a análise das séries históricas das taxas de acesso e de escolaridade sugere uma certa conquista da população, no que concerne à ampliação de oportunidades de acesso à escola, a análise das coortes aparentes, mostrando grande evasão e reprovação, e culminando no baixo número de alunos que concluem a escolaridade obrigatória, revela um sistema escolar que continua seletivo, qualitativamente deficiente e incapaz de enfrentar os desafios que sua clientela e a realidade brasileira lhe apresentam.

Não há como negar o impacto das condições de vida da criança em seu desempenho acadêmico; entretanto, a natureza e a qualidade da experiência escolar também influenciam consideravelmente a probabilidade de fracasso. Assim resolvemos voltar à escola, mostrar aos docentes os dados relativos ao desempenho escolar de seu município e do Estado e procurar compreender qual a causalidade por eles atribuída à esse problema.

Nossa busca de explicações concentrou-se, nesse ponto de nossa pesquisa, no professor, porque o consideramos, no contexto escolar, o principal agente da educação. É aquele que, diariamente, interage com o aluno, traduz e interpreta o conteúdo escolar, atribuindo significados à experiência educacional de cada um. A qualidade de sua prática pedagógica é, em muito, determinada por suas percepções causais sobre o aluno e seu desempenho, bem como por suas opiniões acerca da função do professor e da escola.

Bar-Tal (1982) vem estudando as percepções causais dos professores acerca do desempenho escolar. Por "percepções causais", ele se refere às opiniões emitidas pelos docentes para expli-

car a causalidade do desempenho de seus alunos. Sua posição, apoiada por diversas pesquisas, é que:

As percepções causais dos professores, que podem não corresponder às daquelas de seus alunos, são importantes determinantes do comportamento docente em relação aos alunos. A relação entre as percepções causais do professor e seu comportamento para com os alunos pode ser explicada através do processo mediador das expectativas docentes relativas ao futuro desempenho dos alunos (p.184).

Essas percepções causais, também denominadas "atribuições causais", não têm a sua origem unicamente na sala de aula, na relação professor-aluno, nem em processos cognitivos individuais. Ao contrário, elas extrapolam a sala de aula e os muros da escola. A nosso ver, sua construção está fundamentada nas representações sociais dos professores e é produto de múltiplos determinantes históricos, educacionais e sócio-culturais que direcionam a ação pedagógica cotidiana do docente.

As representações sociais não são simples opiniões, imagens ou atitudes sobre o mundo social ou sobre determinado fenômeno, mas "teorias" ou "campos de conhecimento", que constituem um sistema de idéias, valores e práticas socialmente compartilhados, que nos permitem "classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social" (Moscovici, 1988, p.214). Sua construção envolve uma transformação de conhecimento em senso comum, ou seja, teorias, ciência e ideologias são socialmente reelaboradas e transformadas em um novo sistema de idéias e modos de compreender e explicar a realidade social.

No Brasil, é muito conhecida a pesquisa de Mello (1985), que analisou as representações do magistério de 1º grau de São Paulo, sobre a escola, a criança carente e o fracasso escolar. Mello explica como as teorias pedagógicas e o conhecimento educacional são filtrados através da prática de cada docente, de acordo com suas condições de vida, e como são reelaboradas em representações sociais, que são poderosos sistemas de interpretação e expli-

cação do fenômeno educacional e guias da ação do professor na sala de aula.

Realmente, para Moscovici (1984), as representações são prescritivas, no sentido de que se impõem a nós com grande força e determinam como devemos pensar e perceber os fenômenos que elas representam e na forma como os constróem. As representações classificam pessoas, grupos e eventos, de acordo com um conjunto de regras e convenções que indicam o que é ou não possível esperar de elementos nessas classificações. Um dos objetivos desse processo é facilitar a compreensão das intenções e motivações dos indivíduos, atribuir causalidade a suas ações e formar opiniões.

Pelo exposto, vê-se que conhecer as opiniões e percepções causais do magistério sobre o desempenho escolar na escola pública significa conhecer o conteúdo de suas representações sociais sobre a questão, ou seja, seu modo de compreender e explicar a realidade educacional e atribuir causalidade ao fracasso escolar. Na medida em que esse conhecimento revela a postura crítica do professor diante do seu trabalho, bem como a natureza de suas relações cotidianas com a escola e com os alunos, pode contribuir para explicar um problema que há muitos anos vem afligindo a escola pública brasileira.

Metodologia

Considerando-se a natureza e os objetivos desta investigação, optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, mediante o debate direto com os professores e a análise posterior de seu discurso.

Evitando-se a classificação de respostas em categorias preestabelecidas, a abordagem qualitativa empregada permitiu ao professor maior liberdade de expressão, com base em suas experiências de vida, na escola e fora dela, e em sua visão de mundo e da educação. Esperou-se que o ambiente da pesquisa e a demonstração dos problemas discutidos servissem de estímulo para um debate sério que revelasse como os professores compreendem e ex-

plicam o fracasso escolar entre alunos de classes populares e a quais fatores atribuem a causalidade desse problema.

PARTICIPANTES

Para o contato com os docentes, foram selecionados, no Estado, seis municípios, um em cada uma das regiões de análise do Diagnóstico Estadual da Educação. Essas regiões foram definidas em estudo anterior (Gama et al., 1984), com base em critérios geográficos, sócio-econômicos e culturais de semelhança intra-regional.

Procurou-se selecionar os municípios onde tanto o acesso geográfico quanto o contato com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado, que viabilizaria a reunião, fossem fáceis. Um outro critério foi que todos os municípios tivessem um número adequado de professores do primeiro ciclo de 1^B grau da rede estadual. Esses docentes foram convidados a participar do trabalho, vindo a uma reunião na sede do município.

Um total de 451 professores da 1^a à 4^a série, cerca da metade da população convidada, compareceu às reuniões. A amostra distribuiu-se entre professores da zona rural (46%) e da zona urbana (54%), metade deles trabalhando em escolas unidocentes (47%). Todas as quatro séries estavam representadas e 28,1% dos professores regiam classes multisseriadas. A maioria deles possuía habilitação mínima para lecionar (82%) e um tempo de experiência de magistério superior a dois anos (80%).

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em seis reuniões previamente marcadas, realizadas na sede de cada um dos seis municípios escolhidos e conduzidas por dois pesquisadores e um estagiário de pesquisa, conforme os procedimentos abaixo descritos:

- Apresentação da equipe e dos objetivos da reunião.
- Apresentação e explicação, seguidas de discussão, de cartazes com estatísticas descritivas, mostrando o desempenho das redes escolares estadual e particular do município e a média estadual.

Foram apresentados os seguintes indicadores: taxa de acesso aos 7 anos; taxa de aprovação na 1ª série e nas séries de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª; taxa de evasão na 1ª série e nas séries de 1ª a 4ª e habilitação docente.

- Implementação de discussões durante as quais os professores apresentaram e debateram suas opiniões e percepções sobre o fracasso escolar e outros problemas educacionais de seu município, suas causas e medidas de correção a serem tomadas.

Em quatro dos seis municípios, a discussão ocorreu preliminarmente em grupos, reunidos depois em uma plenária.

- Coleta de dados demográficos sobre os participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

O Conjunto de informações coletadas consistiu de fitas gravadas com o conteúdo dos debates, de anotações dos pesquisadores e de relatórios dos grupos. Essas informações foram submetidas à análise indutiva de conteúdo. Adotou-se um sistema de classificação, agregando-se as informações em categorias de análise, cada uma delas contendo os principais temas que emergiram do discurso docente.

Todas as categorias foram definidas *aposteriori*, ou seja, após a coleta de dados e a leitura do material, procurando-se obedecer aos critérios de homogeneidade interna e de heterogeneidade externa (Patton, 1983). Esse processo foi implementado em diversas etapas do trabalho com a participação de todos os pesquisadores.

Resultados

A discussão e a análise dos problemas educacionais efetuadas pelos professores seguiram linhas de pensamento muito semelhantes em todos os municípios considerados, com uma pequena diferença na natureza e no número de temas identificados.

As cinco categorias de determinantes que emergiram de seu discurso foram assim denominadas: 1) Filosofia subjacente à

política educacional; 2) Fatores econômicos; 3) Fatores sócio-psicológicos; 4) Fatores intra-escolares e 5) Fatores extra-escolares de apoio à educação.

Dentre todos os temas mencionados, parece haver consenso que os fatores econômicos e sócio-psicológicos, mais do que os outros, constituem os aspectos que mais contribuem para o fracasso escolar. Essa ênfase foi evidenciada em termos de: 1) unanimidade de opiniões dentro de cada grupo e entre os diversos grupos; 2) relações explícitas feitas, durante os debates, entre temas incluídos nestas categorias e o fracasso escolar e 3) ênfase e detalhamento dados no discurso aos vários tópicos que emergiram nas duas categorias.

As categorias que emergiram do estudo e seus respectivos temas estão listados na Tabela 1 abaixo, a qual explicitaremos em seguida.

FILOSOFIA SUBJACENTE À POLÍTICA EDUCACIONAL

Aqui predominam os temas referentes às contradições entre os princípios e os critérios que guiam a administração da educação, o processo decisório e a prática educacional, bem como os ideais liberal-igualitários expressos na retórica oficial.

Os vários tópicos foram agrupados nos seguintes:

- *A desvalorização da profissão do educador.*

Num programa de ação política cujo discurso diz dar prioridade à educação e ao educador, a contradição se manifesta na flagrante perda de *status* e de autonomia da profissão. Foram generalizadas as reclamações sobre os baixos salários e as condições de trabalho. Essa insatisfação se expressava em falas assim:

Enquanto não melhorarem nosso salário, não adianta nada.../
Nem o professor terá estímulo, nem o aluno... / Hoje em dia nós não temos nenhuma reputação profissional... / O professor de hoje não é encarado como antigamente... / O negócio não é só o salário. E o material didático que o professor também tem que dar?

Tabela 1 - Categorias e temas das percepções docentes sobre os determinantes do fracasso escolar na escola Pública

Categoria/Temas	Município					
	1	2	3	4	5	6
1. Filosofia Subjacente à Política Educacional						
Desvalorização da profissão do educador	x	x	x	x	x	x
Os critérios que guiam a administração da educação no Estado	x	x	x	x	x	x
A farsa da obrigatoriedade escolar	x		x	x		x
A contradição entre as funções reais escola e seu discurso liberalista-equilibrado	x	x				x
A estrutura da sociedade atual	x					x
2. Fatores Econômicos						
Problemas relacionados aos custos indiretos da educação	x	x	x	x	x	x
Problemas relacionados aos custos diretos da educação				x	x	x
Mobilidade paterna	x	x	x	x	x	x
Problemas econômicos refletindo na saúde e nutrição da criança	x	x	x	x	x	x
A jornada de trabalho dos pais				x		
3. Fatores Sócio-Psicológicos						
Falta de interesse dos pais no trabalho e desempenho da criança	x	x	x	x	x	x
Problemas sócio-psicológicos da criança	x	x	x	x		x
Problemas de ordem familiar	x	x	x	x		x
4. Fatores Intra-Escolares						
Problemas de administração da escola	x	x	x	x	x	x
Problemas metodológicos	x	x	x	x	x	x
Problemas rel. à educação pré-escolar	x		x	x		x
A inclusão de crianças excepcionais em classes regulares				X		x
5. Fatores Extra-Escolares de Apoio à Educação						
Problemas de aceitação dos professores pela comunidade				x		x
Problemas relacionados à natureza e à qualidade do apoio técnico	x	x	x	x	x	x
Inadequação das condições físicas e de manutenção das escolas	x	x	x	x	x	x
Má qualidade dos cursos de formação de professores	x					x
A distribuição da merenda escolar	x	x	x	x	x	x

O professor sente-se desprestigiado e privado de sua autoridade e poder de decisão. Essa sensação se revela em afirmações como esta:

Não percebemos nenhuma possibilidade de o professor decidir o que acha melhor para o aluno. Trabalho há muitos anos na comunidade, já conheço o ritmo, e sei como trabalhar a cada ano. Seria melhor usar material que a gente acha melhor e não aqueles que vêm diretamente e que a gente nem sabe manuseá-los. Nós somos, às vezes, consultados para a escolha do material instrucional, mas a gente escolhe uma coisa e eles mandam outra.

- *Os critérios que guiam a administração da educação no Estado.*

Em todos os municípios, houve reclamações sobre os critérios usados pela administração na decisões sobre a distribuição de recursos financeiros e materiais para a educação. Foi dito, por exemplo, que as decisões acerca da localização das escolas rurais e da distribuição de recursos para as áreas rural e urbana são baseadas em pressões e interesses políticos, em vez de ser nas reais necessidades da região ou da escola:

O que poderia ser feito para melhorar nossa vida profissional e a escola singular seria o envio de maiores recursos financeiros para a educação na zona rural, sem levar em conta os conhecimentos, as amizades ou influências da professora ou dos líderes da comunidade.

Segundo os professores, faltam escolas em certos vilarejos onde residem grupos de famílias de pequenos proprietários e me-eiros: "Faltam escolas nessas regiões e essas famílias estão vendendo suas propriedades por causa de escolas para os filhos". Em consequência, muitas escolas rurais são mal localizadas e pobres. Como disse um dos professores sobre sua escola:

São seis quilômetros de ida e seis quilômetros de volta. O resultado é absentéismo e evasão... Futuramente, essas crianças

com 10, 12 anos virão para a escola na cidade, freqüentando-a, no máximo, por mais dois ou três anos. Daí, em centros maiores... os marginais, a prostituição.

Há também reclamações sôbre o critério adotado para manter uma escola aberta — o número de alunos matriculados. Na tentativa de evitar o fechamento de sua escola, esse critério leva, muitas vezes, o professor a alterar suas estatísticas, ou seja, a "não dar baixa na matrícula de alunos que não estão freqüentando a escola", a "jogar crianças como se tivessem 7 anos", a matrículas fantasmas etc.

Dois dos municípios também criticaram a pressão administrativa por evidências de resultados positivos. Como tais resultados são representados pela taxa de aprovação, os professores adotam critérios pouco rígidos de avaliação. Sua fala revela que eles não apenas se sentem pressionados, mas também ameaçados:

O governo quer que a criança passe. Quanto ela sabe, não é muito importante... / O país capitalista quer que se aprove a criança sem que ela saiba. O professor é pressionado... / Os professores que não são efetivos correm o risco de perder a classe se não aprovarem os alunos... / O contrato não pode ser cortado pela reprovação, mas a supervisora pode alegar outra deficiência e aí o contrato é cortado na hora pela SEDU.

- A farsa da obrigatoriedade escolar.

Em quatro dos municípios, os professores afirmaram que muitas crianças não estão na escola porque a obrigatoriedade escolar, enquanto requisito legal, não é cumprida. Como foi afirmado em um dos municípios:

A lei não funciona... só existe no papel... executar a lei é necessário... deveria haver obrigatoriedade, pressão.

Parece claro que o professor entende que a forma de pressão não passa de uma farsa, uma vez que nenhuma medida concreta é tomada além de cartas à família.

-A contradição entre as funções reais da escola e seu discurso liberal-igualitário.

Em geral, os três municípios que abordaram esse tema reclamam que as escolas não atendem às necessidades da população, não preparam o aluno para o trabalho e não oferecem garantia de melhoria de vida. Seus professores expressam-se em afirmações claras como as seguintes:

A escola não traz melhoria de vida; as crianças são consideradas mais úteis na roça porque, mesmo que se formem, não vão arrumar serviço. A sociedade não oferece trabalho para elas.../ Assim sendo é uma escola sem atrativos pois lhe falta finalidade. Estudar para ser camelô? Então é melhor não fazê-lo.../ Há evasão pela falta de escolas profissionalizantes... se o aluno não encontra isso, não há razão para ficar... / Aqui mesmo tem várias pessoas que fizeram muito esforço para mandar os filhos estudar fora. Tá tudo aí, com diploma e encostado nos pais.

-A estrutura da sociedade atual.

Há professores que percebem os problemas detectados como resultantes da situação econômica, política e social em que vivemos e da não-prioridade do homem nas políticas governamentais. A educação é, assim, afetada por tal situação. Isso pode ser observado quando os professores afirmam:

E um problema social, econômico e político... / E essa estrutura que estamos vivendo que está toda errada; se mudar a estrutura, muda tudo... enquanto não mudar não tem jeito. Pode fazer reunião, conscientizar, a SEDU mandar caminhões de gente. Não vai adiantar... / Enquanto o modelo econômico não priorizar o homem, não há solução.

O discurso do professor é eloquente e mostra sua decepção com uma política governamental que não dá prioridade à educação:

De todo o orçamento da União, do Estado, do município se destina a mínima parte para a educação. O dia em que se mudar

essa mentalidade, e se deixar de construir usinas nucleares, porque ninguém precisa disso, Itaipu, Tucuruí... e a educação ficando lá embaixo e o homem desnutrido, analfabeto, sem poder gritar. Então, enquanto eles não mudarem o orçamento da União e destinarem mais verbas para a educação, o problema vai ser esse círculo vicioso.

FATORES ECONÔMICOS

Nesta categoria, foram incluídos os temas das condições de vida das crianças e de suas famílias, em relação às questões educacionais. Dado o fato de que a maioria dos alunos da escola pública vive em condições de pobreza, os professores foram unânimes em apontar esse fator como um dos mais fortes determinantes do fracasso escolar. Os seguintes temas emergiram do discurso docente:

- Problemas relacionados aos custos diretos da educação.

Estes se referem aos gastos da família com livros e material escolar, uniforme e transporte para a escola e outras despesas ocasionais com a educação do filho. Embora o Estado distribua o livro-texto, os demais gastos ainda pesam no orçamento familiar e, segundo os professores, muitas crianças não vão à escola porque a família não tem como assumir os custos.

Os alunos não têm livros, cadernos e cartilha... não têm dinheiro para comprar ... vai piorar essa situação de reprovação porque a vida está cada vez pior.

- Problemas relacionados aos custos indiretos da educação.

Este tema tem a ver com a importância da participação infantil no orçamento familiar, cujo valor relativo aumenta à medida que diminui a situação econômica da família. Os professores reconhecem que, seja na cidade, na zona rural ou mesmo em casa, cuidando dos irmãos mais novos para que a mãe possa trabalhar, o trabalho e a renda da criança se tornam indispensáveis

para complementar o orçamento familiar. O reflexo dessa situação se manifesta na irregularidade da frequência do aluno às aulas, no cansaço e no desinteresse do aluno que trabalha antes ou depois das aulas, na reprovação causada pela falta de tempo para o estudo e, finalmente, na evasão dos alunos pobres. Alguns dos inúmeros comentários sobre esse problema foram:

As crianças são obrigadas a trabalhar para ajudar os pais a se manterem... /

O menino não vai à aula porque tem o plantio; o pai tira o filho da escola para trabalhar, seja fora ou dentro de casa, para cuidar dos menores... /

Na época da colheita isso é mais freqüente. Os pais tiram o filho da escola para trabalhar. Ficam duas, três semanas, até um mês, sem vir à escola. Considero o ano perdido para estes alunos.

- Mobilidade paterna de uma comunidade para outra.

Os professores das escolas rurais também mencionaram o problema dos filhos de trabalhadores volantes e bóias-frias que, por não terem trabalho estável, se mudam muito, prejudicando a aprendizagem da criança. "A principal causa da evasão é por mudança de residência durante o ano letivo", afirmou decisivamente um professor. Mas a afirmação abaixo é bastante representativa do modo de explicar a situação pela maioria dos docentes:

As famílias de elevado número de filhos na escola são as que vivem como meeiros, tem nível social precário e necessitam dos filhos como força de trabalho. Eles vivem na comunidade dois a três meses e mudam para outra comunidade, sendo que a maioria dos alunos muda de escola até cinco vezes por ano. Passam de escola em escola. Eu, como professora, às vezes recebo alunos que, antes de colocados na pauta, já vão embora. Aí o aluno fica "duzentos" anos na mesma série, chega aos 14 anos e desiste de estudar. Isso quando não desiste antes.

- A jornada de trabalho dos pais.

Os professores de um dos municípios afirmam que, por terem uma jornada de trabalho muito longa, os pais não têm a

necessária disponibilidade para supervisionar o trabalho escolar dos seus filhos. Como afirmaram:

Os pais saem de madrugada para o trabalho e os filhos ficam sozinhos... / Os pais saem para o trabalho e mandam os filhos para a escola, mas eles não vêm. A gente vai procurar o pai e ele alega: "meu filho está indo à escola", quando já tem 45 dias que o menino não aparece... / A gente não tem muitos casos desses; uns dois ou três em cada classe, mas isso já influi no problema da evasão, não?

- *Problemas econômicos da família que se refletem na saúde e nutrição da criança.*

Os professores são unânimes em destacar os problemas decorrentes da carência alimentar e da desnutrição das crianças de classes populares, em consequência da condição econômica precária da família — problemas de saúde, doenças crônicas e fome afetam a frequência e o rendimento da criança e propiciam sua evasão.

Às vezes parece preguiça, mas é desnutrição...crianças mal alimentadas... / Têm crianças que não tomam café da manhã. Ficam até a hora do recreio impacientes, depois de alimentadas, fica mais fácil dar aula... / Só a merenda escolar não nutre suficientemente e, mesmo, até o organismo da criança se nutrir, não é da noite para o dia.

FATORES SÓCIO-PSICOLÓGICOS

Nesta categoria, são abordados os temas relativos às características psicológicas ou sociais da criança, bem como à influência da família na vida escolar que, de acordo com os professores, estariam relacionados ao desempenho. Importa destacar que, juntamente com os fatores econômicos, foi essa a categoria que mereceu maior ênfase dos professores como fatores que diretamente afetam o fracasso escolar. Os seguintes temas foram mencionados:

- Falta de interesse dos pais pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança.

É impressionante a unanimidade com que os professores atribuem aos pais grande parte da responsabilidade dos problemas dos filhos na escola. Em todos os municípios, foi mencionada a falta de interesse, de compreensão, de responsabilidade, de incentivo e de acompanhamento dos pais ao trabalho escolar, bem como sua indiferença das ações que a escola propõe para tentar solucionar, com eles, os problemas. O próprio desinteresse do aluno na escola e sua apatia são atribuídos aos pais que "não incentivam as crianças a adquirir uma certa cultura". Vale destacar algumas das afirmações dos professores a respeito:

Não adianta que os pais não ajudam os filhos nos trabalhos de casa e a gente sozinha não pode fazer tudo... / Há pais que nem sabem o nome do professor e a série da criança... / Os pais não colaboram ... vêm a escola como dispensável ou não se sentem comprometidos com a educação dos filhos... / Os pais não criam responsabilidade nas crianças. Eles não prestigiam o professor, senão quando a criança passa... / E aí daquele que falar com o pai alguma coisa... que o pai quer pegar à força e mandar a polícia prender... / Na zona rural os pais acham que o filho é muito mais importante na agricultura. Escola é se sobrar tempo... / A matrícula no início do ano é apenas para desengargo de consciência... / Os professores da escola particular não são melhores, mas os pais da escola particular é que são.

- Problemas sócio-psicológicos da criança.

Em cinco dos seis municípios, os professores destacam a apatia, a falta de interesse, de concentração e de motivação do aluno, nos trabalhos escolares, considerando tais fatores importantes causas do fracasso escolar por prejudicarem significativamente a aprendizagem. Algumas de suas afirmações a respeito:

Falta muito interesse no aluno; quase todos eles são fixados na televisão... /

As crianças têm tantos problemas que na escola não conseguem se desligar deles e, se eles não se desligam, a aprendizagem tem que ser baixa... / Na maioria das vezes a criança vai à escola obrigada pelos pais, por causa da merenda escolar.../ Falta animação no aluno.

- *Problemas de ordem familiar.*

Questões como separação dos pais, desajustes familiares e falta de autoridade paterna foram também mencionados como aspectos que interferem no comportamento da criança na escola e prejudicam o seu desempenho. Os professores de um dos municípios alegam que os pais não respondem à carência afetiva dos alunos.

FATORES INTRA-ESCOLARES

Nesta categoria, foram agrupados todos os temas relativos a questões de ordem interna da escola, tanto no que se refere à sua organização e funcionamento, quanto a questões de qualificação de seu pessoal. Esses temas são os seguintes:

- *Problemas de administração da escola.*

Um dos problemas mais destacados a este respeito foi o excesso de alunos nas salas de aula, tornando o trabalho docente muito difícil. Esse problema é ainda maior nas escolas unidocentes.

Em média nós temos na sala de aula entre 30 a 40 alunos. É muito para uma professora de escola singular, porque são séries diversificadas... / Acho que a maioria de nós ultrapassa os 30 na zona rural, e isso dificulta muito fazer um trabalho decente.

Também foi levantado o problema da jornada escolar muito curta que, no caso das escolas rurais, é aliada à multiplicidade de papéis ali desempenhados pelo docente, reduzindo sensivelmente o tempo dedicado à aula.

O ideal seria a criança ficar na escola mais tempo, na parte da manhã e da tarde... /

Como muitas vezes não tem colégio próximo, o aluno tem que andar, às vezes, mais de duas horas para chegar. Chega cansado, fica um pouquinho de tempo e já vai embora. O professor não pode fazer nada... /

Seria uma boa as crianças ficarem mais tempo na escola, mas depois que se educasse a comunidade, os pais, todo mundo, para isso, e ter pessoas realmente dispostas a enfrentar o aumento de trabalho. Ficar com menino, com determinadas crianças o dia todo? Santo Deus! Haveria que se ter paciência!

Houve, ainda, muitas reclamações sobre a falta de material didático bem como de recursos humanos qualificados (supervisores e orientadores), para orientar o professor e assistir as crianças. Nas falas de alguns docentes:

O professor da zona rural é médico, servente, merendeiro etc; por mais que ele queira, por mais qualificado que seja, o tempo que ele gasta para chegar à escola, abrir, limpar, fazer merenda não deixa sobrar tempo para trabalhar com o aluno na sala de aula... /

As escolas não oferecem condições: multigraduadas, quadro de giz em precárias condições, carteiras quebradas, nenhum material de apoio etc.

- Problemas metodológicos.

Nesta temática, os professores mencionaram sua insatisfação com o currículo mínimo estabelecido pelo Estado. Segundo eles o conteúdo está distante da vida prática do aluno, além de ser por demais extenso. Sugeriram sua redução para que possa melhor ser trabalhado em aula.

O que a gente vê na escola de 1^a a 4^a série é a distância entre o que é ensinado na escola e a vida prática... / A escola é pouco atrativa para a criança, o material também.../ A escola deveria trabalhar com atividades mais concretas, mais práticas, mais dirigidas à vida do aluno fora da escola.

As deficiências do sistema escolar apenas contribuem para diminuir o interesse da criança. Assim:

O menino vem para a escola cheio de fantasia ... anda não sei quantos quilômetros... chega lá e não encontra o professor na escola, ou não tem aquilo que espera, daí perde o interesse, o estímulo e desiste.

Foi também questionado o processo tradicional de avaliação, considerado não adequado como real medida do conhecimento. A recuperação final é considerada uma farsa que redundava na aprovação de alunos não adequadamente preparados.

O professor precisa ter preocupação em não ficar só aplicando teste. Precisa aliar a parte quantitativa à qualitativa... / Se eu conheço o meu aluno e sei de suas qualidades, se ele não se sai bem no teste ou falta, eu não posso reprová-lo. Esse é o pensamento da maioria das professoras. Agora, como conhecer o aluno é o problema.

Professores da área rural afirmaram, ainda, ser muito difícil trabalhar com classes multisseriadas, para as quais não foram treinados. Alguns deles sentem necessidade de uma metodologia adequada ao trabalho com alunos faltosos, admitindo, entretanto, que o trabalho diversificado é impossível de ser utilizado em classes multisseriadas ou de 40 alunos ou mais.

O professor rural viaja e se cansa. Trabalha com classes seriadas sem ter preparo para isto. É professor, servente e médico. Querem milagres? Na realidade, dá aproximadamente 45 minutos de aula por dia para cada série... /

O aluno se evade e, quando volta, o professor atua como se ele estivesse vindo todos os dias — pressão exagerada leva a criança a abandonar de novo a escola... /

O professor na zona rural não pode ser melhor porque é muito sobrecarregado; sobra pouco tempo para ele se preparar.

Finalmente, em apenas dois dos municípios, os participantes admitem que os professores não estão capacitados para le-

cionar adequadamente e que não dão às crianças o necessário a-poio e incentivo, sendo também mencionada sua falta de condições para diagnosticar deficiências mentais, auditivas e de visão, o que contribui para a não-obtenção de bons resultados. Esse problema, segundo os participantes, é decorrente da má qualidade dos cursos de formação de professores. Apesar disso, entendem que o professor faz o melhor possível. Vale destacar algumas de suas falas sobre a questão:

[Os professores] dão tudo de si... nós estamos nos matando.../ Nós queremos aprender coisas novas, nos especializar, mas a nossa condição é pouca.

- Problemas relacionados à educação pré-escolar.

Os docentes alegam que a reprovação na I^a série é também causada pelo fato de que muitas crianças iniciam a série sem a adequada prontidão para aprender a ler e a escrever. Isto decorre da má qualificação dos professores pré-escolares na zona urbana e da falta de educação pré-escolar na zona rural. Como afirmou um deles:

Na escola urbana existe a pré-escola. O professor encontra crianças semi-alfabetizadas entrando na I^a série, enquanto, no interior, recebemos crianças que nem sabem pegar no lápis.

- Inclusão de crianças excepcionais em turmas de alunos regulares.

Alguns dos professores (em dois dos municípios afirmaram que a presença de excepcionais em salas de aulas regulares prejudica o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, principalmente porque eles, professores, não são qualificados para o trabalho com esse tipo de aluno. Como desabafou um deles:

Os alunos excepcionais, alunos com retardamento ou problemas, são jogados na mesma classe. Tudo junto! Isso é ruim para o menino e para nós.

Nesta categoria, foram incluídos os temas e questões que, segundo professores, seja na comunidade ou na infra-estrutura formal de apoio ao sistema educacional, vêm interferindo na qualidade dos serviços educacionais. São eles:

- Problemas de aceitação dos professores pela comunidade.

Em dois dos municípios visitados, foi mencionada a rejeição de docentes estranhos à comunidade, principalmente quando há professores do próprio local que não foram contratados. A permanência de um docente por, pelo menos, dois anos em uma comunidade rural é considerada essencial para sua aceitação e para a melhoria dos resultados escolares.

- Problemas relacionados à natureza e à qualidade do apoio técnico.

Neste tema, foi marcante a solicitação de uma presença mais freqüente e mais eficiente do pessoal de assessoria e acompanhamento pedagógico e de um treinamento em serviço mais adequado às reais necessidades dos docentes. Na zona rural, o acompanhamento efetivo dos Subnúcleos¹ seria o fator determinante de mais altos índices de aprovação. Nas falas dos professores:

Só professor que tem interesse e que quer se esforçar é que trabalha bem. E aquele que não quer nada? Nada faz! Os alunos é que se viram!... /

Eu acho que a supervisão devia ir mais às escolas, trabalhar com a gente... /A secretaria deveria oferecer maior assistência técnica à zona rural, mais do que os treinamento que o Sub núcleo oferece... /

¹ Subnúcleo são divisões administrativas da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo que oferecem apoio técnico-administrativo às escolas em cada um dos municípios do Estado.

[Nos cursos de treinamento] ouve-se tudo que já se está cansado de ouvir nos cursos anteriores. Os professores nunca estiveram numa sala de aula e não têm experiência prática.

- Inadequação das condições físicas e de manutenção da escola.

Neste tema, dois tópicos principais foram discutidos em todos os municípios: as condições físicas dos prédios escolares que, além de precárias, carecem da devida manutenção, e a distribuição do material didático e de limpeza. Parece haver um consenso entre os professores de que as escolas, em sua maioria, se encontram literalmente abandonadas. Afirmações como as abaixo citadas são veementes:

O que tem na escola pública rural? Um quadro esburacado, cadeiras quebradas e a voz do professor... / A problemática é geral... nao tem água, sanitário, cozinha... nao tem condições de higiene... a gente não pode nem ensinar hábitos de higiene; aí, vem a verminose... / O Estado nunca fez nada pela escola, nem sequer a construiu; o fazendeiro é quem a constrói, doa ao Estado. Na zona urbana, imaginem uma escola sem água e sem banheiro... é a nossa!

Quanto à distribuição de material, os professores afirmam unanimemente que não é eficiente nem suficiente, o que prejudica as condições de trabalho e a execução do planejamento:

Aqui é muito difícil chegar material, da merenda ao caderno.

- Má qualidade dos cursos de formação de professores.

Docentes de dois municípios reclamam que os cursos de formação para o magistério não preparam os professores para atuar adequadamente na sala de aula. Segundo eles, os alunos não conseguem dominar nem o conteúdo nem a parte pedagógica. Como eles afirmam:

Os cursos de formação de professores não ensinam a trabalhar com classes multisseriadas... /

A qualificação formal não significa muito porque os cursos não dão conteúdo nem estratégia de trabalho para a zona rural.../

Neste município, atualmente, todos os professores são qualificados e a escola está a mesma coisa ou pior.

- Distribuição da merenda escolar.

Todos concordam que a merenda escolar tem um importante papel no seu trabalho com as crianças, que geralmente vêm para a escola com fome. Para muitas crianças a merenda é a principal razão de sua vinda à escola. Os professores afirmam, entretanto, que a distribuição é insuficiente, desorganizada e inadequada com referência à combinação dos ingredientes. As falas abaixo demonstram seus posicionamentos:

Crianças sem alimento vêm para a escola depois do trabalho e se alimentam na escola. Vão à escola para comer a merenda; o dia em que falta merenda na escola, não vêm ... / A alegria vem das tripas ... /

A merenda ainda é um mínimo. Quando às vezes vai, na maioria das casos vai uma lata de óleo. Eu que tenho que levar, ainda. Eu, que vou de carona. E quando o professor vai de bicicleta? Tem que pagar um carro pra poder levar.

Discussão e conclusões

A análise dos temas que emergiram das categorias revela que, em todos os seis municípios, os docentes atribuíram maior ênfase às condições sócio-psicológicas da criança e às condições econômicas de sua família como os principais determinantes do fracasso escolar. Tanto o aluno da escola pública quanto sua família são representados distorcidamente. Em vez de vítimas de condições de vida incompatíveis com o desempenho escolar ideal, são percebidos como culpados por um fracasso que não é seu.

Conforme comenta Mello (1985), quando a contradição entre aquilo que é proclamado e aquilo que é alcançado pela esco-

Ia é muito grande, dois tipos de questões concretas podem ser levantados: 1) ou o ideário pedagógico é questionado ou 2) é preciso encontrar outro responsável pela discrepância. E conclui:

Neste caso será o próprio aluno, em tudo e por tudo, inadequado à proposta (intocável) da escola, o responsável por seu fracasso. Daí, para representar o aluno distorcidamente e esperar o seu fracasso, a passagem é inevitável (p.42).

As condições sócio-econômicas e suas conseqüências para o bem-estar sócio-psicológico e a prontidão para aprender foram interpretadas, principalmente, de uma perspectiva particular, individualista e acrítica, ignorando-se seus determinantes históricos e sociais — as relações econômicas e de produção na sociedade brasileira. Neste sentido, as percepções causais dos docentes acerca do fracasso escolar revelam representações sociais cujo conteúdo apresenta um misto de determinismo sociológico, associado a uma pseudopsicologia da criança pobre, que a classifica como culturalmente deficiente bem como cognitiva e intelectualmente inadequada para aprender.

Note-se, ainda, as expectativas dos docentes em relação ao envolvimento dos pais com o trabalho escolar do filho. São irreais e mais compatíveis com o envolvimento observado entre famílias de classe média e alta. Afinal, que é que se pode esperar de pais que têm, eles próprios, pouca ou nenhuma educação formal e que passam grande parte de seu tempo em atividades direcionadas a sua sobrevivência?

Os possíveis efeitos desse tipo de percepção causal no desempenho escolar são certamente preocupantes na medida em que estas se expressam por baixas expectativas de desempenho do aluno oriundo das classes populares. Tem-se então o efeito da profecia auto-realizadora já demonstrado em diversos trabalhos (Brophy, 1985; Proctor, 1984; Rosenthal e Jacobson, 1968).

A esse respeito, importa notar que maiores efeitos da expectativa docente no desempenho escolar são observados em salas de aula cujos professores tratam os alunos como estereótipos em vez de indivíduos e que rigidamente mantêm percepções e expec-

tativas incorretas (Brophy, 1985). Dois dos estereótipos utilizados são aqueles associados à classe social e à raça, potentes determinantes das expectativas docentes, segundo meta-análises das pesquisas sobre o assunto. Em geral alunos brancos geram maiores expectativas do que alunos negros, e alunos de classe média maiores expectativas do que aqueles de classe menos favorecida (Dusek e Joseph, 1985; Baron, Tom e Cooper, 1985). Considerando a composição social do corpo discente das escolas públicas do Espírito Santo e os resultados desta pesquisa, pouco surpreende o baixo desempenho dos alunos e os altos índices de reprovação. Isto é o esperado deles por seus professores.

O conteúdo temático constante da categoria "Filosofia subjacente à política educacional" pode sugerir a presença de um nível inicial de conscientização e crítica, no sentido de que a questão básica subjacente à discussão foi a contradição entre aquilo que é proclamado, os ideais da educação, a retórica oficial e o processo de realização desses "ideais", na definição de políticas e na administração da educação. Entretanto, mesmo nesta área, o pensamento docente pareceu ainda fragmentado, superficial e, às vezes, inadequado. Eles afirmam, por exemplo, existir "uma lei" que estabelece a educação como dever (ao invés de direito) do cidadão, e pedem procedimentos legais para fazer com que essa "lei" seja obedecida. Em nenhum momento, porém, discutem a questão da educação como dever do Estado. Tampouco discutem a conseqüente obrigação que o Estado tem de proporcionar educação em condições adequadas às crianças, garantindo-lhes o acesso e a permanência na escola, para receberem o ensino fundamental de qualidade a que têm direito por lei. A própria discussão sobre a contradição entre as funções reais e ideais da escola é superficial, faltando um maior questionamento sobre a escola que temos, que queremos ter, e sobre o próprio discurso liberal-igualitário.

O conteúdo dos dados apresenta um maior nível de conscientização, crítica e coerência nos temas diretamente relacionados a seus interesses, isto é, à desvalorização da profissão, ao baixo nível salarial e aos critérios decisórios adotados pelo Estado na

administração central da educação. Os demais temas emergiram menos freqüentemente.

Em nenhum momento, os professores questionaram os próprios pressupostos em relação a seu papel e ao papel da educação numa escola que, segundo sua opinião, não está realizando aquilo que deveria realizar. Neste caso, a sociedade e a administração central são as culpadas.

A tendência de se isentar da parcela de responsabilidade que lhes cabe no fracasso escolar é também evidenciada nos temas e tópicos que emergiram das categorias "Fatores intra-escolares" e "Fatores extra-escolares de apoio à educação". Novamente, esses fatores são relacionados: 1) ao trabalho desempenhado pela administração central e pela administração da escola na execução dos serviços necessários e na organização adequada da rotina escolar; 2) ao papel não desempenhado pela pré-escola na preparação da criança para a 1ª série ou 3) aos cursos de formação de magistério por não oferecerem treinamento com qualidade necessária para que os professores desempenhem bem o seu trabalho. Mesmo dentro do tema "Problemas metodológicos", os tópicos abordados não colocam o professor e sua ação pedagógica no centro da questão, antes, denunciam as ações e deliberações da administração central do sistema de ensino. Como afirmaram enfaticamente:

A parte deles eles [os professores] fazem... dão tudo de si.

Provavelmente uma postura crítica voltada para a sua ação e a de seus colegas está sendo impedida por espírito de classe ou corporativismo. Isso foi claramente explicitado por um deles:

Mesmo que o professor seja um zero à esquerda, não se deve falar. Tem que haver união de classe.

Dessa forma, o *locus* principal da questão do fracasso escolar, a nosso ver, de ordem filosófico-sócio-política, é deslocado

para questões relativas às condições de vida e características sócio-psicológicas do aluno e de suas famílias e às condições técnicas da administração da educação, encoberto assim a natureza essencialmente política da seletividade.

Às vezes assumindo a posição da vítima, mas quase sempre no papel de espectador, ao invés do de ator, os professores analisaram os problemas educacionais como se não fossem eles os agentes diretos da ação pedagógica. Neste sentido, as informações revelam um professor que não assume sua parcela de responsabilidade pelo fracasso ao qual a escola sujeita as crianças. Assim, a seletividade é determinada por fatores aparentemente alheios à sua ação e além de seu poder de influência. Até suas falas mais irônicas deslocam o eixo da causalidade do fracasso escolar para a criança, aparentemente para proteger a si mesmo:

Existem até pais que acusam os professores, quando as crianças ficam reprovadas. O professor não presta, a escola não presta. Não é a criança que é malandra.

Considerando-se que a educação é percebida como algo que é construído e implementado fora de seu nível de influência, decisão e competência, o discurso dos docentes sugere uma postura de subserviência, passividade e incapacidade de gerar as necessárias mudanças nas escolas. Como afirmaram alguns professores:

Nós não podemos fazer nada... tem que aparecer alguém para ajudar... levar o problema ao prefeito... o máximo que podemos fazer é conscientizar alguns deles para levar o problema à prefeitura com abaixo-assinado ou qualquer negócio.

Desta forma, ao evitar o questionamento de sua ação na sala de aula, ao assumir o papel passivo de espectador e sentindo-se impotente para implementar mudanças na educação, os professores se destituem da relativa autonomia que poderiam ter como um dos mediadores entre as condições de origem e o destino social dos alunos. Nesse caso, os determinantes econômicos e suas

possíveis conseqüências nas características sócio-psicológicas da criança tornam-se forças absolutas na seletividade na escola e estas continuam servindo para reproduzir a estrutura sócio-econômica.

Referências bibliográficas

- BAR-TAL, D. The effects of teachers behaviour on pupil's attributions: a review. In: ANTAKI, C, BREWIN, C. (Eds.). *Attributions and psychological changé*. New York: Academic Press, 1982. p.177-194.
- BARON, R.M., TOM, D.Y.H., COOPER, H.M. Social class, race and teacher expectation. In: DUSEK, J., HALL, V., MEYER, W. (Eds.). *Teacher expectancies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p.251-269.
- BROPHY, J. Teachers expectations, motives and goals for Working with problem students. In: AMES, C. , AMES, R. (Eds.). *Research on motivation and education*. Orlando:Academic Press, 1985. v.2, p.175-214.
- DUSEK, J.B., JOSEPH, G. The bases of teacher expectancies. In: DUSEK, J., HALL, V., MEYER, W. (Eds.). *Teacher e expectancies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p.229-250.
- GAMA, E.M.P. et al. O Estado do Espírito Santo: condições sócio-econômicas, demográficas e educacionais. In: DIAGNÓSTICO estadual da educação no Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1985. v.2.
- GAMA, E.M.P. et al. *Estudo das disparidades inter e intra-regionais da educação no Espírito Santo*. Vitória: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.
- GAMA, E.M.P., MACHADO, A.M.M. O ensino estadual de 1^B grau: comparação inter-regional de sua evolução. In: *Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo*. Vitória: PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 1985. v.2.

- MELLO, G.N. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p.211-250, 1988.
- MOSCOVICI, s. The phenomenon of social representations. In: FARR, R., MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- PATTON, M.G. *Qualitative evaluation methods*. Califórnia: Sage, 1983.
- PROCTOR, CP. Teacher expectations: a model for school improvement. *The Elementary School Journal*, v.84, n.4, p.469-481, 1984.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Recebido em 19 de novembro de 1991

Elizabeth Maria Pinheiro Gama é PhD pela Universidade de Minnesota; Liney O. Lucas é PhD pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres; Maria de Lourdes Salviato é MA pela Universidade de Indiana; Denise Meyrelles de Jesus é PhD pela Universidade da Califórnia; Janete Magalhães Carvalho é MA pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Jaime Roy Doxsey é PhD pela Universidade da Flórida. Todos os autores são professores e pesquisadores do curso de mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

This study aimed at indentifying in the teachers discourse their perceptions about the causality of academic failure in the public schools. It was based on the assumption that causal perceptions are derived from their social representations, ways to Understand and explain the educational reality, which are guidés of teacher pedagogical behavior. The research was qualitative. The data were collected in debates with teachers from six counties to whom were presented Statistics about the educational performance of the schools in the state

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991

and the counties. Content analysis revealed similar thinking in all six counties. Five categories of determinants were identified. In general, their causal perception place the locus of the causality of school failure in the economic and socio-psychological conditions of the students and their families and exempt teachers from responsibility in the problem.

Cette recherche a envisagé identifier au discours du corps enseignant les perceptions sur la causalité de l'échec des écoliers à l'école publique. On a parti de la présupposition de que ces perceptions sont établies à des représentations Sociales, des façons de comprendre et d'expliquer la réalité de l'éducation, lesquelles se constituent guidés de l'action pédagogique, la recherche a été qualitative. Les données ont été recueillies en débats avec les professeurs de six "municípios" à qui ont été présentés des tableaux statistiques sur la performance des écoles du "município" et de "VEstado". Une analyse du contenu a révélé des lignes de pensée très semblables dans tous les "municípios" considérés. Parmi les déterminants ont été identifiées cinq catégories. En général les perceptions du corps enseignant déplacent l'axe de la causalité de l'échec des écoliers vers les conditions économiques et socio-psychologiques de l'enfant et de sa famille, en exemptant le professeur de sa responsabilité.

Esta pesquisa ha buscado identificar en el discurso del profesorado las percepciones sobre la causalidad del malogro escolar en la escuela pública. Se ha partido del supuesto de que esas percepciones son fundamentadas en representaciones Sociales, maneras de comprender y explicar la realidad educativa, las cuales se constituyen en guías de la acción pedagógica. La pesquisa fue cualitativa. Los datos fueron recolectados en discusiones con profesores de seis "municípios" a quienes fueron presentados mapas estadísticos sobre la actuación de las escuelas del "município" y del "Estado". El análisis del contenido ha evidenciado líneas de pensamiento bastante semejantes en todos los municipios considerados. Cinco categorías de determinantes fueron identificadas. En general las percepciones docentes transfieren el eje del malogro escolar para las condiciones económicas y sócio-psicológica del niño y de su familia, eximiendo al profesor de su responsabilidad.

Notas de Pesquisa

Guia de Fontes de Documentação para a História da Educação na Bahia

Pesquisadores: *Eni Santana Barretto Bastos, Luiz Felipe Perret Serpa, Maria do Pilar Cunha e Silva e Antonia Elisa Calo Oliveira Lopes* **Instituição:** *Universidade Federal da Bahia (UFBA)* **Fonte financiadora:** *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*

Introdução

O projeto partiu da constatação de que o número de pesquisas na área da história da Educação, na Bahia, ainda é pequeno e que o conhecimento produzido apresenta-se de forma irregular e lacunar. Alguns trabalhos são inviabilizados por dificuldades de acesso à documentação, há fontes históricas desconhecidas pelos pesquisadores e outras tão desorganizadas que acabam ficando à margem das consultas. Outros trabalhos contêm análises parciais, ou mesmo distorcidas, pela incompletude dos dados.

E com o objetivo de fornecer condições para que novas pesquisas, nessa área, surjam e se realizem de forma mais produtivas que se desenvolve o trabalho Guia de

Fontes de Documentação para História da Educação na Bahia. Propõe-se este a resgatar fontes para a investigação sobre a história da Educação na Bahia, através do levantamento e da sistematização de indicações dos principais acervos (bibliotecas e/ou arquivos) oficiais, particulares e dos movimentos sociais.

A idéia de realização da pesquisa foi se constituindo no âmbito de reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd); em debates na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e em sessões do Seminário Livre de Pesquisa, atividade permanente coordenada pelo professor Felipe Serpa. A decisão de elaborar um projeto fortaleceu-se na oportunidade das discussões sobre o relató-

rio final de pesquisa nesta linha, coordenada pela professora Clarice Nunes, do Rio de Janeiro.

A proposta de trabalho foi encaminhada ao INEP em 1989 e o financiamento foi aprovado em 1990. A primeira parcela desse financiamento só foi liberada em julho de 1992, sem a correção necessária à sua realização integral. Mesmo em condições precárias, as atividades foram iniciadas em 1991, na tentativa de evitar grande descompasso com os demais projetos com ele articulados¹ e para assegurar a manutenção de quatro bolsistas, conseguidos através de programas do CNPq.

Vencidas as primeiras etapas de organização do trabalho, iniciou-se um inventário de instituições públicas e privadas, de acervos particulares e de organizações representativas dos movimentos sociais, da capital e do interior do Estado. Esta fase, ainda não inteiramente concluída, foi marcada por muitas dificuldades; incompletude e desorganização das informações fornecidas, resistência e despreparo de funcionários para prestar informações, fornecimento

de dados ou indicações não confiáveis, dentre outras.

Muitas fontes, antes de serem registradas, tiveram de ser "descobertas" durante o processo de busca de informações, quando se tinha de checar as listagens oficiais, visitando as instituições, seguindo pistas e buscando ajuda de pessoas conhecidas ou indicadas.

Após um período de quatro meses, dedicado à elaboração de uma listagem, considerando tratar-se de um universo aberto a novas inclusões, partiu-se para a definição de critérios e para a determinação de onde e como seriam coletados os dados para a constituição de um guia preliminar. Assim, as escolas da capital, por exemplo, deveriam ter 30 anos ou mais de existência e as do interior 50 anos ou mais. As organizações de movimentos sociais deveriam ser as mais consolidadas e de maior projeção na sociedade baiana. As restrições iniciais foram impostas pelo tempo e pela disponibilidade de recursos. Outras foram feitas posteriormente, devidas fundamentalmente a este segundo fator².

1 "Guia de Fontes Fotográficas para História da Educação na Bahia" e "Guia de Fontes Literárias para História da Educação na Bahia".

2 Por insuficiência de recursos, o guia preliminar de fontes não incluirá museus, arquivos particulares e outras instituições da capital e, principalmente, do interior.

A coleta dos dados iniciou-se junto a entidades entidades representativas dos movimentos sociais. Utilizou-se como instrumento o questionário, com pequenas alterações, usado na pesquisa da professora Clarice Nunes, já referida. Os dados foram complementados com entrevistas e observações. Esta fase está sendo concluída e a pesquisa já dispõe de mais de 60 questionários, integralmente preenchidos na sua quase totalidade³. Para alcançar este número, várias dificuldades têm sido enfrentadas: resistência e despreparo de funcionário para prestar informações, dificuldades de se perceber a importância do trabalho, dispersão e desorganização dos acervos, falta de consciência sobre o valor dos documentos, má conservação dos documentos existentes, desinformações sobre a instituição e sobre o acervo etc. Alguns questionários só foram completados após inúmeros contatos com pessoas e instituições. Algumas informações importantes só puderam ser obtidas com ex-dirigentes e/ou funcionários antigos. Alguns dados passaram a constar dos questionários após o enfrenta-

mento de umidade, poeira, insetos nos locais onde se situam os acervos.

Concluído esse levantamento, os dados serão sintetizados em fichas, que constituirão o guia de fontes documentais, produto final da pesquisa.

No desenvolvimento do trabalho fica evidenciada, cada vez mais, a importância de sua realização, não apenas pela possibilidade de contribuir para a pesquisa histórica sobre a educação na Bahia, mas ainda pelo seu papel enquanto elemento para a formação de uma consciência sobre o valor dos documentos como fontes de pesquisa e sobre a necessidade de sua conservação. Na oportunidade da aplicação do instrumento, as solicitações de assessoria na organização dos acervos foram muito frequentes. A experiência aponta para uma continuidade da pesquisa, após a finalização deste projeto, certamente na direção do aprofundamento e da ampliação do trabalho com os acervos dos movimentos sociais, pela possibilidade de contribuir para os estudos históricos a partir de fontes não-oficiais.

3 Sendo 43 de escolas, 15 de entidades

dos movimentos sociais e G de centros de documentação.

Guia de Fontes Literárias para o Estudo da História da Educação na Bahia

Pesquisadora: Maria Regina Filgueiras Antoniazzi **Instituição:** Universidade Federal da Bahia (UFBA) **Fonte financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Introdução

A idéia de realizar um estudo sobre a história da educação através da literatura surgiu no contexto de uma discussão nacional, a IX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada no Rio de Janeiro, em 1988. Discutia-se, na época, a necessidade de ampliação das fontes de pesquisa sobre a história da educação no Brasil, incluindo-se, ao lado das fontes documentais usuais, fontes não-conventionais como registros fotográficos e literatura. Os trabalhos da professora Clarice Nunes deram uma contribuição valiosa para a elaboração desse projeto de pesquisa, assim como o artigo da professora Coriolinda Carvalho (1988)¹, que nas obras: *O Coruja* de Aluísio Azevedo, *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Doidinho*, de José Lins

do Rego, analisa as relações na escola e os processos pedagógicos da época. Pedagogia que se apoiava na palmatória como processo mais convincente para o aprendizado, e que encontrava no internato campo fértil para sua aplicação.

Esse guia de fontes visa, essencialmente, selecionar e catalogar autores e obras literárias, sob a forma de romance, novela ou conto, que direta ou indiretamente revelem e desvelem as relações sociais da educação, como processo de socialização humana. Propõe-se, também, a produzir resenhas das obras estudadas, utilizando a metodologia de enfoque histórico.

No momento, a equipe de trabalho percorre três caminhos paralelos, mas intercorrentes. Coriolinda Carvalho e Evandro Ubiratan de Souza explicam:

O primeiro é convencer-se e convencer de que a obra literária, co-

"A Literatura como fonte para estudo da

¹ CARVALHO, Coriolinda Vasconcelos de história da educação: um exemplo". Seminário Livre de Pesquisa, Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, 1988. (mimeo).

mo, alias, qualquer manifestação artística, é uma fonte fidedigna e segura para o estudo de fatos sociais, desde que devidamente abordada e compreendida; o segundo é a busca e registro da obra literária em si, como manifestação humana completa e autônoma, e como matéria-prima para o guia a ser elaborado; o terceiro se direciona para o confronto (discordante ou concordante) da visão de educação formal, como subtraída da obra literária, com aquela passada e repassada pela história tradicional e oficial.

Carvalho, no artigo, constata que qualquer obra literária se constitui numa modalidade especial de comunicação, pois ao mesmo tempo em que se refere a uma forma especial, autônoma e original de se comunicar, independente de quaisquer condicionamentos, exprime aspectos da realidade, o discurso da cultura. Afinal, ela se constitui em uma manifestação artística, o que faculta seu subjetivismo e a possibilidade do significado estético.

É a partir desse entendimento, aparentemente paradoxal, que se considera relevante levantar fontes literárias que possam se constituir em material de estudo para a história da educação. O importante é estabelecer uma distinção de disciplinas, lembrando que o relevante nesta questão não é o va-

lor literário da obra, mas sim o elemento histórico-social que ela documenta. O valor estético é matéria da crítica literária.

O que se propõe com o projeto é um estudo que inventarie e classifique obras que possam auxiliar a pesquisa histórica na compreensão de uma época e de um contexto determinados. Assim sendo, o interesse estará voltado para os elementos sociais e históricos e as circunstâncias do meio que influíram na sua composição, pois estes são os aspectos capitais para os estudos dos historiadores.

O processo de pesquisa

O projeto está dividido em cinco etapas: levantamento de autores e obras, estudo pré-analítico das obras selecionadas, produção e categorização de resenhas dessas obras e elaboração do guia de fontes.

Utilizou-se, inicialmente, o livro *Intelectuais e escritores baianos: breves biografias*, de Marieta Alves, para se identificar os autores e as obras literárias que pudessem oferecer informações sobre a história da educação baiana. O passo seguinte foi fichar os autores selecionados, especificando, quando identificadas, as obras que deveriam ser analisadas. Amplia-se e complementa-se esse trabalho com três dicionários de Literatura:

o de Jacinto do Prado Coelho, o de Celso Luft, e o de José Paulo Paes Massaud Moisés.

O produto desse trabalho resultou no fichamento de 43 autores.

Paralelamente ao levantamento e fichamento de autores, estudaram-se os autores: Pedro Calmon, *História da literatura baiana*; Antonio Cândido, *Literatura e sociedade*; Otaíza O. Romannelli, *História da educação no Brasil — 1930-1973*. Outras obras, como a de Primitivo Moacir, *A instrução e o Império — 1854-1888 e Ementário da legislação educacional baiana no Período Republicano — 1889-1983*, organizada pelo professor Luiz Henrique Tavares, estão selecionadas para análise.

Iniciou-se a leitura de algumas obras literárias, e realizaram-se resenhas. Essa atividade vem sendo desenvolvida no sentido de se verificar, na obra, aspectos relacionados com a visão que a personagem tem da escola, do professor e do diretor; as relações professor/aluno, aluno/aluno, família/escola; o *status* social do professor; a organização da escola e da sala de aula; o currículo: disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação etc.

Já estão resenhados os seguintes contos de Graciliano Ramos do livro *Infância*: "Leitura", que retrata o primeiro contato de um garoto com as letras, atrás de um

balcão de loja de seu pai; "Escola", que retrata a escola como algo ruim, lugar onde se educam crianças rebeldes, onde o diretor é um ditador e a criança tem medo de ir à escola; "D^a Maria", professora que cativa os alunos com sua bondade; "Um novo professor", história de um professor negro, que expressa seu preconceito racial na sala de aula, deixando os alunos temerosos; "Uma criança infeliz", que retrata a marginalização de uma criança na escola. É, também do mesmo autor, do livro *Viventes dos alagados*, o conto "Professores improvisados".

De Mauro Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima*, foi resenhado o capítulo "O passarinho, a escola e a flor", que retrata as relações família/escola, professor/aluno e o conteúdo curricular da escola.

De Viriato Corrêa, *Cazuza*, foram resenhados os capítulos "As calcinhas", que retrata a festa da palmatória, e "O primeiro dia", que descreve a decepção de Cazuza com a escola.

Estão previstos outros procedimentos, como por exemplo: agrupar as resenhas por categorias (professor, aluno/escola, professor/ preconceito, relação aluno/professor, relação criança/conhecimento etc.); viajar para o interior da Bahia, regiões de Conquista e Ilhéus/ Itabuna, para levantar obras (crônicas, narrações etc.) de autores

loais; categorização do autor pe-pelo nível de abrangência da obra. Têm-se constituído importante para o desenvolvimento da pesquisa as seguintes questões: a) ampliar o universo das obras literárias do período que definimos — século XIX e primeira metade do século XX; b) manter o exercício de elaboração das resenhas para se compreender melhor a questão das relações entre categorias de análise e espaço-tempo histórico; c) manter o estudo de autores que nos possam ajudar a compreender melhor o período que elegemos, e de autores que de alguma forma subsidiem a análise das obras literárias, do ponto de vista histórico. Estão previstas, para os próximos seis meses, as seguintes atividades:

— prosseguir com o levantamento de obras e autores e fichá-los;

— analisar previamente as o-bras indicadas, registrando em fichas os indicadores dos aspectos educacionais da obra;

— elaborar resenhas das o-bras: *Cazuza*, de Viriato Corrêa; *A normalista*, de Adolfo Caminha; *A professora Hilda*, de Lúcio Cardoso; *O Coruja*, de Aluísio Azevedo; *Doidinho*, de José Lins do Rego e *O Ateneu*, de Raul Pompéia;

— categorizar as resenhas, considerando a identidade temática dos conteúdos educacionais.

Finalizando, reafirma-se que é possível utilizar a literatura como fonte não-convencional para o estudo da história da Educação; fonte alternativa sim, mas viva e lúcida, de fatos e fenômenos da história.

Em síntese, este projeto se propõe a um exercício para determinação das relações de essência que descrevem o espaço-tempo histórico da educação brasileira no século XIX e nas primeiras cinco décadas do século XX.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Coriolinda Vasconcelos de. *A literatura como fonte para estudo da história da educação: um exemplo*. [S.l.: s.n.], 1988. mimeo. Apresentado no Seminário livre de Pesquisa, UFBA, Faculdade de Educação, 1988.

NUNES, Clarice. Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.71, n.167-168-169, jan./dez. 1990.

SEMINÁRIO livre de pesquisa. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, 1988.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Ciência e historicidade*. Salvador: Ed. do Autor: Multpress,

1991. SEMINÁRIO Livre de Pesquisa. Salvador: UFBA, Faculdade de educação, 1988.

Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação

Pesquisadores: Stela Borges de Almeida e Luiz Felipe Perret Serpa **Instituição:** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) **Fonte financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Nas ciências sociais a utilização da fotografia como fonte de documentação histórica vem ganhando maior impulso a partir da década de 80. Em educação, principalmente no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação — Grupo de Trabalho de História da Educação —, pesquisas sobre guia de fontes documentais têm sido financiadas e desenvolvidas¹.

Os documentos fotográficos utilizados em pesquisas de história da educação, geralmente como ilustração ocasional, indicam a necessidade de se explorar outras possibilidades, dada a natureza de

ocultamento, revelação e poder que essa fonte impõe. As tradicionais fontes documentais, na maioria das vezes, voltadas para o registro das classes dirigentes, mostram a história dos povos sob a perspectiva dominante e do Estado. A fotografia, pelo seu poder de imagem, revela e oculta povos que, ao serem privados do seu retrato, estão condenados a morrer duas vezes, afirma Kossoy. Os documentos fotográficos, uma vez perdidos e destruídos, representam o retrato desaparecido da nossa história.

O projeto Guia de Fontes Fotográficas para a História da Edu-

¹ Ver, dentre os trabalhos da professora Clarice Nunes, Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.71, n.167, p.7-31, jan./abr. 1990.

cação na Bahia, iniciado em 1990, propõe-se, partindo da inexistência de registros de acervos fotográficos em Salvador, identificar e organizar um guia segundo a história institucional e do próprio acervo, quanto a acesso, organização, conservação, volume e temática. A ausência de reconhecimento da importância dos acervos fotográficos como fonte de pesquisa exigiu um esforço considerável do grupo de trabalho, no sentido de coletar as informações adequadas, além da necessidade de mostrar o valor dos dados para a memória educacional brasileira. Limitações de natureza institucional, impedimentos inerentes ao próprio processo de coleta e a incipiente formação em história da educação do grupo de pesquisa contribuíram para o lento processo de obtenção de resultados mais enriquecedores.

O universo inicial foi composto por 47 instituições, fazendo parte do guia 35, entre arquivos públicos do Estado da Bahia, arquivos escolares públicos e particulares, arquivos particulares de pesquisadores, arquivos de jornais e arquivos de movimentos sociais.

A história do acervo, quase sempre, aproxima-se da história da instituição. Os arquivos fotográficos de instituições públicas seculares, em sua maioria, quer por mudança sucessiva de sede, quer pelo descaso dos poderes pú-

blicos, apresentam precário estado de conservação. Os mais equipados e com melhores condições de organização, conservação e preservação são bastante reduzidos. Em sua maioria, não são volumosos e a imprecisão quanto ao tamanho do acervo é usual, não se sabendo a quantidade de documentos existentes na instituição. Sobre a história da instituição, é mais problemática a situação: ou os funcionários contatados não dispõem de informação ou não se encontram os documentos que poderiam registrar os dados. Algumas instituições não oferecem material informativo para orientação.

Apesar das dificuldades encontradas, a riqueza de informações sugeridas pelos álbuns de formatura e outros eventos, sob a guarda de alguns colégios, indica possibilidades de se buscar na imagem uma nova fonte de pesquisa que aprofunde o conhecimento da historiografia educacional brasileira. A temática desses acervos está relacionada a diferentes eventos escolares (festas cívicas, religiosas, esportivas, musicais, peças de teatro, passeios, retiros espirituais); instalações escolares (prédios, salas de aula, corredores, laboratórios) e turmas de alunos e professores.

Alguns acervos, por oferecerem condições para um exercício teórico-metodológico de leitura das

imagens, foram selecionados: o do Instituto Feminino da Bahia e o do Colégio Antonio Vieira. Nesse primeiro esforço de trabalho, enfrentaram-se as dificuldades do exercício de explicitação da rede de relações da ordem denotativa e da ordem conotativa, como sugere Barthes, na busca de uma linguagem da imagem. O desenho, ainda que satisfatório, indica a impossibilidade de se pensar na busca da

imagem como compreensão de relações fundamentais nas análises da historiografia da educação.

Nesse sentido, o projeto Memória Fotográfica do Colégio Antonio Vieira — 1911-1990, enviado para avaliação, pelo Comitê Assessor do **INEP**, em setembro de 1992 — apresenta-se como possibilidade de dar continuidade à pesquisa da fotografia como documento valioso na historiografia da educação.

Políticas Públicas de Educação: a (Des)articulação entre a União, o Estado e os Municípios

Pesquisadora: Maria Antonieta Dali 'Igna **Instituição:** Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) **Fonte financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Nos últimos anos tem sido intenso o debate em torno do papel de cada instância de governo: a União, os Estados e os municípios, na área da educação, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental obrigatório.

Historicamente, as províncias e depois os Estados foram os responsáveis pelo ensino primário, organizando seus próprios sistemas educacionais. Somente na década de 30, foram levadas a efeito as

primeiras iniciativas para dar à educação, no Brasil, um caráter nacional.

A Constituição de 1934, pela primeira vez, definiu papéis, atribuindo à União a competência para traçar diretrizes da educação nacional e elaborar um plano nacional de educação, de acordo com os quais os Estados e o Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino. A participação prevista para os municípios res-

tringiu-se à obrigatoriedade da aplicação de uma porcentagem mínima de recursos na educação.

Nesse mesmo período, a municipalização do ensino era defendida pela Associação Brasileira de Educadores, como opção para o ensino fundamental, o que se repetiu a partir de 1946, nas acaloradas discussões que envolveram a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, a Lei nº 4.024/61.

O tema voltou ao cenário nacional da década de 70, por iniciativa dos governos militares. Nessa época, apoiados pela orientação de diferentes agências internacionais (USAID, ONU, Unesco, Banco Mundial, FMI), os governos de vários países da América Latina promoveram reformas educacionais, implantando diferentes modelos de descentralização: regionalização, nuclearização, municipalização e até privatização, como no Chile. Essas reformas têm sido objeto de uma série de estudos e pesquisas.

No Brasil, a descentralização tomou a forma de municipalização e foi implementada em dois momentos opostos: após a promulgação da Lei nº 5.692/71 e como programa dos governadores de oposição eleitos em 1986, sob diferentes formas e graus.

Essas experiências contribuíram para que se intensificasse o debate sobre a definição das com-

petências de cada esfera de governo, quando das disputas que caracterizaram o último processo constituinte.

Hoje, a discussão sobre o papel de cada nível de governo e a sua articulação para a oferta do ensino fundamental se amplia, envolvendo professores, especialistas, pesquisadores, governantes e as mais diversas entidades. A municipalização mantém-se como uma opção, mas cresce cada vez mais a consciência de que o poder público, em seu conjunto, tem a responsabilidade pela educação no país e que somente mediante uma efetiva articulação, da parceria comprometida entre a União, os Estados e os municípios se poderá enfrentar a crítica realidade da educação brasileira.

Este estudo se propõe a analisar como têm se desenvolvido as relações entre a União, os Estados e os municípios na oferta do ensino fundamental; especificamente, como se concretizaram nos municípios de Pelotas e Canguçu, no Rio Grande do Sul, essas políticas de "ação supletiva, cooperação financeira e assistência técnica, ou regime de colaboração".

O período definido para o estudo, de 1970 a 1990, corresponde a um crescimento no desenvolvimento de políticas e programas governamentais na área educacional, abrangendo as três esferas do

governo. Os dois municípios foram escolhidos por terem apresentado posturas diferentes diante das iniciativas do governo estadual em transferir os encargos e serviços com o 1º grau, da zona rural para as administrações municipais (municipalização). Canguçu, em 1973, assumiu a responsabilidade pelas escolas estaduais da zona rural e, em 1987, municipalizou a merenda escolar, enquanto o município de Pelotas não aceitou nenhuma dessas propostas.

Para acompanhar as repercussões das políticas que regulam as relações entre a União, os Estados e os municípios, no que diz respeito à oferta do ensino fundamental, estão sendo analisados:

— os dados que permitem avaliar a evolução do comportamento do alunado (matrícula, índice de aprovação, reprovação, abandono e repetência), das condições do corpo docente e da participação de cada rede de ensino, estadual, municipal e privada, na oferta do ensino de 1º grau, para obter-se um quadro global do ensino de cada município;

— os programas, projetos, convênios e planos de colaboração, co-ordenação e ação supletiva, da União e do Estado, e os planos e relatórios dos municípios;

— os balanços dos municípios.

Ao mesmo tempo, estão sendo realizadas entrevistas abertas com

secretários municipais de educação, supervisores, orientadores e técnicos dos órgãos municipais de educação de Pelotas e Canguçu.

O estágio atual da pesquisa permite algumas constatações:

— a relação entre a União, o Estado e os municípios está centrada no repasse de recursos financeiros;

— há uma ocorrência maior de programas e, conseqüentemente, de repasse de recursos, entre os anos de 1982 e 1986;

— a característica principal dos programas e convênios é a sua descontinuidade. O único programa contínuo é o Programa de Auxílio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal (POEM/PRADEM), do governo do Estado;

— mesmo existindo o POEM/PRADEM desde 1973, a sua repercussão nas despesas municipais com educação vem decrescendo e não é expressiva. Em 1973, o auxílio do PÔEM representou para Canguçu 34,55% e para Pelotas 8,02% do total das despesas com educação, mas no ano de 1990 esteve reduzido para 6,4% e 0,44%, dessas despesas, respectivamente;

— no que se refere à evolução da participação das redes na oferta do ensino de 1º grau entre os anos de 1975 (quando começam a ser computados os dados) e 1990, constata-se, nos dois municípios,

um pequeno crescimento percentual da rede estadual. A rede municipal, embora apresente redução no número total de matrículas em razão do êxodo rural e da redução populacional pela criação de novos municípios, tem aumentado sua participação no número de matrículas da zona urbana. Não se pode afirmar que esteja ocorrendo a municipalização do ensino de 1º grau; pelo contrário, as duas redes, estadual e municipal, estão atendendo ao crescimento das matrículas na zona urbana.

Os dados coletados estão em fase de organização e interpreta-

ção, a partir das condições que têm sido postas pela União e/ou pelo Estado para a assinatura de convênios com os municípios: aplicação dos percentuais previstos em lei na educação, valorização do corpo docente, criação do Conselho Municipal de Educação e, também, a partir dos resultados do processo ensino-aprendizagem (índices de evasão, reprovação e repetência). Os resultados serão discutidos com os órgãos municipais de educação de Pelotas e Canguçu, com a 5ª Delegacia de Educação e com outras entidades envolvidas na pesquisa, antes de sua publicação.

Os Filhos Pródigos da Educação Pública: um Estudo sobre os Evadidos da Escola Pública num Bairro Periférico do Município de Santarém

Pesquisadora: Edna Fátima Barros Valente **Instituição:** Universidade Federal do Pará (UFPA) **Fonte Financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (INEP)

Introdução

A educação, direito inalienável de todo cidadão e anseio de todas as camadas sociais, continua a

ser um mito, especialmente para as camadas populares.

A questão do analfabetismo parece ter se constituído num problema crônico da educação brasi-

leira, em todas as faixas etárias, e parece também que tende a se agravar devido a inúmeros fatores, meros fatores, dentre eles, sobretudo, o fracasso escolar, representado pelos altos índices de evasão e reprovação de alunos, observados em todo o sistema brasileiro de ensino, principalmente no ensino de 1º grau, na escola pública, ocasionando conseqüências nefastas em termos institucionais, sociais e econômicos.

O presente estudo traz, como base de sua preocupação, o abandono precoce de muitos alunos da escola pública do município de Santarém, detectado na pesquisa "O ensino público de 1º e 2º graus no município de Santarém, no Estado do Pará", em que os dados indicaram que os jovens hoje, na faixa etária de 17 a 21 anos, não se alfabetizaram, são semi-analfabetos ou não concluíram sequer o 1º grau.

Objetivando analisar e compreender as causas que levaram um alto índice de jovens a desertar da escola, optou-se por selecionar como população-alvo um bairro populoso do município de Santarém, localizado na periferia e, dentro dele, os jovens naquela faixa etária.

O propósito foi constatar quais desses jovens abandonaram a escola no período de 1980 a

1987; quais as causas que os levaram a esse abandono, bem como ouvir seus anseios de vida em relação à caminhada escolar, naquilo que ela foi, suas pretensões sobre a possibilidade de voltar à escola e como deverá ser uma outra escola que possa lhes garantir melhores condições de vida e trabalho.

Entende-se que estudos desse teor tornam-se imprescindíveis para que os envolvidos com a educação tomem consciência da realidade desse tipo de problema e busquem alternativas de ação pedagógica compatíveis com o real concreto, ao mesmo tempo em que poderão surgir outros estudos de aprofundamento.

Desenvolvimento

Do ponto de vista metodológico, após a escolha do bairro, contemplaram-se as informações por menorizadas dos líderes do bairro, bem como as da Superintendência de Campanha de Saúde Pública (SUGAM), hoje, Fundação Nacional de Saúde (FNS), possuidoras dos dados mais recentes sobre o bairro em questão, assim como outras pesquisas realizadas. Conhecido o bairro, os auxiliares de pesquisa entraram em contato com os jovens que seriam envolvidos no estudo, com o objetivo específico de aplicar um questionário para cada

um desses jovens, buscando coletar os dados necessários ao desenvolvimento do estudo.

As questões que se buscou responder no estudo foram as seguintes:

a) Quem são esses jovens que se encontram nessa situação de deserção da escola pública?

b) Quais as causas que os levaram à essa deserção?

c) Em que atividades se encontram, hoje, engajados?

d) Que tipo de escola eles desejam, que lhes possibilite uma volta à escola, sem que precisem se deslocar do lugar onde residem?

Vale ressaltar que as informações coletadas e sistematizadas serão apresentadas posteriormente para discussão com os envolvidos na pesquisa, com a finalidade de registrar e incorporar no estudo a fala dos participantes sobre os fatores determinantes da deserção; coletar subsídios para uma pros-posta de uma outra escola e, assim, ampliar a análise por um trabalho coletivo (pesquisador e pesquisado).

Conclusão

Os resultados obtidos nesse estudo, através do questionário, revelam que é grave a situação desses jovens que foram expulsos ou se expulsaram da escola, conforme o demonstrado em seguida:

— Quem são os jovens que saíram da escola pública no período de 1980 a 1987, e que, hoje, moram no bairro?

- mais da metade tem entre 17 e 18 anos (51%);

- a maioria são mulheres (57,84%);

- quase 80% são solteiros;

- o grande momento de saírem da escola se deu na 5ª série (44,10%), o que significa dizer que a maior escolaridade é a 4ª série;

- aproximadamente 70% não estão exercendo atividade remunerada, os poucos que o fazem estão empregando sua força de trabalho no setor terciário e no setor tradicional de prestação de serviços;

- mais de 85% consideram que o estudo lhe faz falta, pois admitem que, se tivessem estudado, poderiam arrumar emprego melhor, salário maior, além de aumentar seus conhecimentos;

- quase 90% admitem a possibilidade de voltar a estudar na escola pública, desde que ela fosse oferecida como uma escola diferente daquela que tiveram.

— Por que esses jovens abandonaram a escola?

- as dificuldades financeiras obrigaram os alunos a trabalhar; daí a impossibilidade de conciliarem estudo e trabalho;

- no caso específico das mulheres, para algumas, foi a gravidez, o casamento. Para outras,

sendo maiores de 15 anos e, portanto, só eram aceitas no noturno, o temor à ação dos marginais no bairro;

- a distância entre a casa e a escola, porque nas escolas do bairro não havia vagas;

- a escola era fraca, não interessava, dava indisposição e a professora era má;

- o acúmulo de reprovações sucessivas.

— Como deverá ser a escola que será capaz de fazer esses jovens voltarem a estudar?

— Como seria uma escola pensada por eles mesmos e que considerasse a sua realidade. Mas como?

- que ofereça cursos profissionalizantes;

- que prepare o aluno para ingressar no mercado de trabalho;

- que possibilite emprego com melhor salário;

- que funcione no turno da noite e em lugar agradável e de bom aspecto;

- que use um modo de ensi-

nar, dizendo ao aluno o que fazer, como fazer, por que fazer e qual a utilidade do que está aprendendo.

Enfim, uma *escola diferente*, com *professores diferentes* e *metodologia igualmente diferente*.

A guisa de reflexão, a importância do que neste estudo está contido aponta no sentido de que os órgãos envolvidos com a educação santarena criem urgentemente, portanto a curto prazo, essa *escola diferente*, solicitada por esses jovens. Escola essa que precisa ser fruto de pessoas conscientes, desalienadas, realmente comprometidas com o real concreto, e que esteja sobretudo dentro de novos moldes didático-pedagógicos. Neste ponto, pode-se dizer que uma educação dentro desses moldes "é uma educação que se sente profundamente animada pela esperança" (Furter, 1987).

Os resultados até aqui apresentados serão, como previstos na metodologia, socializados com os informantes, com o objetivo de ampliar a análise.

Resenhas Críticas

TELES, Maria Luisa Silveira. *Aprender psicologia*. São Paulo: Brasiliense, 1990. 107p.

"A história da Psicologia, propriamente, no Brasil, ainda está por se fazer", assinala A. Cabral (1950, p.26). Queria a autora expressar, com essas palavras, a inexistência, até então, da pesquisa sistemática e, conseqüentemente, a não-produção do conhecimento científico. As primeiras universidades começaram a ser formadas em 1934. O estudo da Psicologia realizou-se, porém, durante décadas, na cadeira de Filosofia. Os cursos oferecidos eram, geralmente, de caráter monográficos e discursivos. Não havia atividades em laboratório e nem estudos de campo. Isto só viria a acontecer por volta de 1945.

A falta de universidades condicionava o autodidatismo e, sobretudo, a dependência do acaso. Viam-se, assim, dependentes de leituras ou contatos fortuitos ilustres representantes da inteligência nacional. Benjamin Constant descobre casualmente, numa livraria do Rio, uma das obras de Comte e se torna um arauto do Positivismo, na Escola Politécnica e na Escola Militar. Não menos dependente

das incertezas, o pedagogo Roldão de Barros, mediante empréstimo de um amigo chegado da França, to ma conhecimento da versão francesa do *Briefer Course*, de William James, dando início à tradição jamesiana em São Paulo. Lourenço Filho, lecionando numa escola mantida por uma fundação norte-americana em São Paulo "descobre" na biblioteca dessa instituição livros americanos de psicologia educacional, leituras que, segundo Cabral (p. 27), tiveram acentuada influência na trajetória profissional e acadêmica desse educador.

Com a expansão das escolas e cursos superiores, o autodidatismo modifica-se e outras formas de dependência cultural se configuram a partir de acordos econômicos e acadêmicos entre o Brasil e as nações. O acesso a obras estrangeiras é facilitado pelas traduções de *handbooks*. O crescimento editorial acompanha a expansão dos cursos universitários nas décadas de 60 e 70. Os manuais traduzidos para a língua portuguesa estabeleceram um modelo de livro-texto logo copi-

ado por autores nacionais. No campo da Psicologia, os livros-texto tenderam a espelhar os padrões americanos e europeus tanto no estilo editorial quanto no conteúdo. Não incomumente as obras de autores nacionais desconhecem a produção científica brasileira. E exatamente o caso de *Aprender Psicologia*.

A presente obra, destinada aos estudantes de ciências humanas e ao público em geral, interessado no estudo da Psicologia, compõe-se de três partes: 1) *uma explicação sucinta* da Psicologia, a origem da palavra "psicologia" (do grego, *psyché*, "alma", expressão talvez usada pela primeira vez por Melanchton, em 1950), englobando um apanhado histórico da ciência e o momento atual, no qual "a psicologia engatinha e encontra-se numa encruzilhada" (p. 17); 2) *temas básicos*: descrição sumária de tópicos como emoção, percepção, motivação etc. No que se refere à aprendizagem, a autora não privilegia uma abordagem teórica específica, procurando passar ao leitor uma visão na qual relaciona conceitos de inteligência, motivação, percepção etc. Idem com relação à maturação, à personalidade, com textos bem escritos e elucidadores; 3) *teorias*: esta parte é iniciada com uma breve explicação sobre "teoria", passa uma visão rápida sobre os grandes sistemas (estru-

turalismo, funcionalismo etc.) chegando aos autores que deram origem a verdadeiros "sistemas de pensamento": Freud, Jung, Adler, Sullivan, E. Fromm, K. Horney, Maslow, E. Erikson, F. Peris, K. Lewin, Reich, Piaget, Rogers, Skinner. Um quadro amplo, porém, conciso.

Bem escrito, *Aprender Psicologia* talvez devesse ter outro título, a considerar a estrutura da obra, meramente informativa e, sobretudo, evasiva ao apresentar os temas ou discorrer sobre as teorias. A visão que passa ao leitor é a de um "quadro" descritivo acabado. Como compreender o sentido de uma teoria cuja descrição se estabelece descontextualizada do seu momento histórico? Além desse aspecto, muitas das teorias apresentadas ao leitor são verdadeiros sistemas de pensamento que, é possível dizer, antecedem ou transcendem as questões, hoje, da Psicologia enquanto disciplina científica; as teorias psicanalíticas apresentadas (Freud, Jung, Adler) envolvem questões ou muito amplas ou muito específicas para o presente projeto editorial. Já Kretschmer, Sheldon (teorias tipológicas) pouco ou nada significam ao pensamento psicológico corrente. Quanto à apresentação dos temas, segue um padrão determinado pela psicologia americana ou européia — uma concepção positivista que abstrai o

ser humano do seu meio cultural, em busca de um modelo científico determinado pela Física, pela Fisiologia etc. —, incentivado pelo "movimento" editorial que acolhe esse conhecimento como um produto exportável. É o que espelha e suscita o presente trabalho.

Não há no livro referência às teorias relacionadas às questões emergentes da aprendizagem escolar, aos estudos de psicologia educacional, industrial e social, no panorama brasileiro — e são inúmeras as contribuições nesse sentido. Em consequência disto, perde a autora, que tão bem expressa "seus" pensamentos, a oportunidade de oferecer ao leitor questões

essenciais, tanto teóricas como práticas, que o estudo atual da Psicologia exige: uma visão vigente da história da Psicologia, o que se faria mostrando como esse conhecimento é produzido, quais as implicações do seu uso no trabalho, nas situações sociais cotidianas e em condições específicas como a reabilitação etc. e, se possível, acompanhada de sugestões de experimentos para realização por parte do aprendiz; enfim, uma vivência possível e importante para um conhecimento menos formal da Psicologia.

Dirceu R. Carvalho
Universidade de São Paulo (USP)

PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. *Participação na universidade: retrato em preto-e-branco*. São Paulo: Pioneira: Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes (UNICEB), 1991.

Baseado na tese de mestrado que a autora defendeu na PUC-SP, *Participação na Universidade: retrato em preto-e-branco* é uma obra aberta, pois recria uma retomada a questão fundamental: as relações sociais dentro da organização. Sem perder o rigor acadêmico, a autora, com estilo claro, consegue harmonizar de maneira agradável a com-

preensão das teses que levanta. A função de coordenadora do Campus Santa Cecília (UNICEB-Santos) concedeu-lhe rica experiência nas áreas acadêmica, administrativa e política. Com isso, ela não deseja a cômoda postura de "ser autor". Prefere a instigante condição de "ser participante", envolvendo-se no jogo de pressões e contra-

pressões de alto dinamismo, onde a lição de relevo seja oferecer aos membros da universidade as possibilidades de detectarem ações produtivas e de questionarem suas legítimas funções e necessidades.

A autora acredita que a concretização de processos democráticos na universidade deve resultar na distribuição significativa de poder àqueles que têm consciência política e conhecimento. É preciso, todavia, que se vincule a participação na busca do sentido do trabalho e da conscientização do homem com os fins da universidade, isto é, com as conseqüências da concepção do ensino, da pesquisa e da extensão. As propostas de participação, segundo ela, caminham para a compreensão do fenômeno ao mesmo tempo político, antropológico, social e histórico: o modo de expressão e de manifestação da existência humana.

Trata-se de uma expressiva contribuição à administração universitária, pela sua profundidade, abrangência e atualidade. O objetivo é mostrar que é preciso criar formas de participação, levando em consideração as mais recentes relações da sociedade, as mudanças tecnológicas, os modos de viver

a cultura, o tempo e o significado da organização. Citando Octávio Paz, a autora indaga: "Será sonho pensar uma sociedade que concilie poema e ato, que seja palavra viva e palavra vivida de seus constituintes?" Ela entende que não, apesar da participação não ser algo simples e ser interpretada como mito ou utopia. É possível em instituições abertas, coerentes e capazes de garantir as representações sociais. Contudo, é um aprendizado que precisa ser progressivamente conquistado. O esforço da participação torna-se, às vezes, superficial, quando ocorrem questões de interesse que escondem a manipulação e reforçam o poder nem sempre legitimado.

Pelas reflexões que proporciona, o livro de Sílvia Penteado é de leitura obrigatória para os que convivem na universidade e — por que não? — para todos aqueles que participam das múltiplas dimensões individuais e coletivas. Pois como diz Morin "os indivíduos fazem a sociedade, que faz a cultura, que faz os indivíduos".

• Arnaldo Niskier
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Comunicação e Informações

*A ANPEd e a Cooperação Latino-Americana em Pesquisa Educacional**

Célia Frazão Linhares

Coordenadora do Grupo de Trabalho Sociedade e Educação na América Latina

Entendo a inclusão da minha fala nesta sessão de trabalho, além de ser uma especial atenção do Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Prof. Alceu Ferrari, estar ela referida à minha participação tanto na organização da ANPEd — tendo constituído sua primeira diretoria, como secretária-adjunta — como na instalação do grupo de trabalho (GT) Sociedade e Educação na América Latina, exercendo atualmente a sua coordenação.

Espero recuperar, neste momento em que realizamos o seminário "A Pesquisa e o Processo de Construção das Leis de Educação Nacional", alguns dos movimentos presentes na ANPEd em que a

questão da pesquisa educacional se interpenetra com a problemática mais ampla da sociedade brasileira — no sentido de sua emancipação — e se articula com a busca da cooperação latino-americana.

Em primeiro lugar me reportaria ao movimento inicial que constituiu a ANPEd e outras associações de caráter científico e universitário, no período em que a dinâmica social se organizava para superar a ditadura e fortalecer os espaços da sociedade civil.

Aproveitando as gestões da Capes, que incentivava a emergência de uma Associação de Programas de Pós-Graduação, e buscando garantir, para a organização que emergia, uma autonomia necessá-

/

* Estas reflexões foram apresentadas no seminário conjunto INEP/FLACSO sobre "A Pesquisa e o processo de construção das Leis de Educação Nacional", realizado em Brasília, em junho de 1991. Agradecemos à professora Maria A. Ciavatta Franco a discussão preliminar a sua elaboração.

ria em relação ao Estado, fundamos a ANPEd, incorporando além daquelas instituições, os pesquisadores.

Nunca é demais enfatizar a relevância de associações como a ANPEd na inauguração de mecanismos sistemáticos de cooperação (discussões, intercâmbios) na pesquisa educacional, num período em que a universidade era empurrada para se afastar dos desafios concretos da sociedade e da escola pública brasileira.

Naquela época, a universidade brasileira era impactada pela Doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional que inspirava ao governo ditatorial movimentos antagônicos. Assim é que, por um lado, este mutilava o ensino superior, expurgando, penalizando e até fazendo desaparecer estudantes e professores — materializando uma política de despolitização do ensino que ia desde a dissolução de órgãos de representação discente até a vigilância e a censura dos livros e aulas; por outro lado, não só expandia horizontalmente o 3^o grau, favorecendo as instituições particulares e atendendo às demandas das classes médias por ensino superior, mas apoiava e investia pesadamente na pós-graduação, verticalizando a universidade e propiciando a "fuga do ensino qualificado", com o esvaziamento da graduação.

Desde essa matriz de criação, a ANPEd tem sido coerente com a busca de autonomia para pensar, para pesquisar, para atuar democraticamente, exercitando a pluralidade acadêmica, sem omitir a direção nitidamente comprometida com a emancipação humana e social.

O segundo movimento que eu gostaria de retomar é o da preparação e organização do GT Sociedade e Educação na América Latina como uma tradução intencional de pesquisadores, da relevância e da dimensão latino-americana, nas pesquisas educacionais.

Desde 1986, a ANPEd vem refletindo sobre a urgência de validarmos parâmetros para a comparação em educação que ultrapassem as pontuações de dados ou processos, desvinculados da realidade social, com sua complexa rede de relações em permanente movimento. Escapar da linearidade — tão artificial e distanciada da educação — nos levou a buscar outros interlocutores, convidando conferencistas latino-americanos, para expor suas pesquisas em espaços ampliados, aberto a todos os GTs da ANPEd.

O momento político-econômico da "transição para a democracia política" evidencia o preço do "milagre brasileiro" e os indicadores sociais cobram respostas urgentes que pela própria natureza de suas

relações não podem ser contidas nas fronteiras nacionais.

A concepção de "Nação" parece fraturada e a transnacionalização do capital precisa ser enfrentada com a articulação de esferas profissionais e categorias organizadas de trabalhadores — das quais não podem estar ausentes os cientistas — que tenham a cultura e a produção de vidas humanas como foco de sua atenção e interesse.

O grupo de estudos Sociedade e Educação na América Latina foi formalizado em 1988, ano em que os estudos e os eventos sobre educação nesta região conquistavam espaços importantes.

Assim realizou-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o seminário "Políticas Públicas Educacionais do Cone Sul" e, no INEP, o "Seminário Latino-Americano de Institutos de Pesquisa em Educação".

No ano seguinte, o grupo de estudos discute a questão teórico-metodológica da comparação na América Latina e conquista a posição de grupo de trabalho.

Quando a 40ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência define como tema central "A Ciência e a Integração Latino-Americana", o GT Sociedade Educacional na América Latina discute, em simpósio, "As Políticas Públicas da Educação na América Latina".

O terceiro movimento que registramos é o atual, procurando definir os espaços necessários para potencializar a cooperação em pesquisa educacional na América Latina e com algumas pistas abertas neste setor pela ANPEd.

A ANPEd vem expandindo-se com movimentos conjugados, tais como: o da análise e discussão da teoria do social, o do exercício de emancipação através da própria gestão da associação — com uma diretoria ampliada onde todos os GTs são representados pelos seus coordenadores — e o da promoção do rigor científico mediante discussões severas sobre textos previamente elaborados e avaliados.

A cooperação em pesquisa educacional deve ser diferenciada, em nosso entendimento, da integração latino-americana, como esta vem sendo apregoada pelos pactos e acordos econômicos que, com frequência, representam alinhamentos mecânicos à "Nova Ordem Internacional".

Sabemos que as novas tecnologias, capitaneadas pelo capitalismo, vêm redesenhando o mapa das relações de poder entre as nações, compactando blocos de economias e tensionando transnacionalmente as culturas.

Se a primeira e a segunda Revolução Industrial exigiram ampliações de capital e de trabalhadores, a terceira inaugura um

movimento de contração redutora do número de empregados, gerando uma profunda segmentação que verticaliza as velhas desigualdades classistas, por agravá-las e alargá-las.

A cooperação em pesquisa educacional abre uma perspectiva de compreensão e intervenção nos nossos sistemas sociais e educacionais, para potencializar as contradições instaladas pelo impacto dos avanços tecnológicos, nos modernos sistemas de ocupação, de modo a se tornar um instrumento estratégico a mais na busca da reversão da produção de excluídos e desvinculados.

Ao invés da homogenização e da divisão internacional da produção e dos mercados, imposta pelo capitalismo transnacional, que só reserva lugares para grupos restritos, a cooperação em pesquisa educacional poderá nos ajudar a inventariar e, mais do que isto, a compreender a riqueza das diferenças dentro da América Latina,

que devem representar especificidades coletivas e pessoais e apontar alternativas de solução para os nossos problemas escolares, educacionais, culturais e políticos que interdependem da esfera econômica.

A nossa expectativa é que a cooperação latino-americana em pesquisa educacional nos possibilite a identificação de alternativas que, ao invés de nos apontarem a segurança de um horizonte de cópias e mediocridades, nos ensejem a ousadia de assumirmos dúvidas e de tentarmos resistir ao processo de massificação e desvinculação generalizado que banaliza a história e procura selar o "seu fim", para construirmos juntos — com as nossas semelhanças e diferenças — espaços de criação de sujeitos humanos — coletivos e pessoais — que encontrem na solidariedade e no internacionalismo formas de ultrapassar a competição e os diferentes tipos de exclusivismo.

A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um Laboratório de Tecnologia-de-Ponto para a Educação

Fredric M. Litto

Coordenador do Projeto "Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo

Em 30 de novembro de 1988, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, assinou convênio com o Laboratório de Tecnologia da Comunicação, do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com o intuito de criar um centro difusor e de orientação técnico-pedagógica de tecnologias avançadas de comunicação aplicadas à Educação. Os seus idealizadores, Manuel Marcos Formiga, então Diretor-Geral do INEP, e o autor desta matéria, reconheceram que embora o Brasil estivesse entrando na chamada "Sociedade da Informação", com a concomitante transformação na indústria e no comércio, na administração pública e na prática da medicina, o setor educacional parecia paralisado entre um paradigma antigo e um novo que ainda estava em desenvolvimento. Com a esperança de manter um grupo da pesquisado-

res no país em atividade, investigando não apenas a informática, mas também estratégias novas para o ensino a distância e técnicas novas para a apresentação e a representação de conhecimento, os idealizadores do centro traçaram os primeiros passos desse laboratório inédito no país. Agora três anos após o seu início, é possível observar os resultados da iniciativa.

O paradigma antigo

Na concepção tradicional da educação, o aluno ia para a escola com a cabeça essencialmente vazia e cabia à escola nela colocar um conjunto de conhecimentos fatuais e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição desses conhecimentos mediante provas e exames. As habilidades intelectuais mais valorizadas eram a lingüística (capacidade de ler, compreender e escrever textos) e a lógica matemática (capacidade de processar informação quantitativa-

va), porque essas eram as habilidades necessárias para empregos na indústria e comércio, para onde a maior parte dos alunos era destinada na Era Industrial.

Embora dificilmente reconhecida como tal, na época, a idéia orientadora era "moldar" os alunos para o mundo fabril que os esperava, usando técnicas produtivas similares à linha de montagem: salas de aula isoladas uma da outra e limitadas em recursos; mesas e cadeiras dispostas em filas; o professor desempenhando o papel do "dono e entregador principal do conhecimento", a apresentação de informação limitada ao uso de livros-texto e do quadro-negro e quase sempre de forma linear, seqüencial.

Neste cenário, o papel ativo era exercido pelo professor, e o aluno era um elemento passivo, um mero receptor dos pacotes de informação preparados pelo sistema educacional. Memorização de informações era a pedra fundamental neste paradigma, e respostas "corretas" às perguntas dos exames, isto é, de conformidade a um determinado modelo do mundo, era o esperado de cada aluno. Havia poucas oportunidades para a simulação de eventos naturais ou imaginários, tanto para aumentar a compreensão de conceitos complexos quanto para estimular

a imaginação. O currículo educacional era visto através de uma filosofia de separação: o conhecimento humano era dividido em classificações estanques chamadas "matérias" (História, Geografia, Matemática, Literatura, Português, Língua Estrangeira, Biologia, Química, Física etc), sem a mais remota possibilidade de haver possíveis inter-relacionamentos significativos entre elas. E, finalmente, o aluno que conseguia terminar esse tipo de estudo era considerado "formado", pronto para o mercado de trabalho e sem necessidade de estudos posteriores.

O paradigma novo

O antigo paradigma educacional tornou-se incapaz de lidar com as constantes mudanças ocorridas na sociedade nos últimos 20 ou 30 anos: aumento do volume de informações de todos os tipos disponíveis para o cidadão comum, e em especial para profissionais que têm como parte do seu trabalho diário tomadas de decisão; aumento da complexidade em todos os setores da vida profissional e pessoal, para lidar com sistemas com maior ou menor grau de integração, e da necessidade de fazer relacionamentos novos entre campos de conhecimento antes isolados; estabelecimento de novos padrões de com-

portamento social, caracterizados por valores alternativos, com a promoção do individualismo e a conseqüente aceitação democrática de preferências individuais; migração, por parte de uma camada cada vez maior de trabalhadores e profissionais, de empregos regulares para trabalhos realizados em casa, ou através de contratos de curta duração como *freelancer*; crescimento da necessidade de reciclagem constante de trabalhadores e profissionais, devido à quantidade de novas informações disponíveis em novos formatos e com novas formas de acesso; aumento de internacionalização de conhecimentos necessários para tomar decisões, para ser mais produtivo e mais competitivo no mercado de trabalho.

Em conseqüência, o novo paradigma educacional sugere que a escola tem que ser, antes de tudo, um ambiente especialmente criado para a aprendizagem, um lugar rico em recursos, por ser um local privilegiado, onde os alunos podem construir os seus conhecimentos segundo os "estilos" individuais de aprendizagem que caracterizam cada um; onde em vez de filas de mesas e cadeiras, há mesas para trabalhos em grupo, sofás e poltronas para leituras confortáveis, computadores para a realização de tarefas acadêmicas e para comuni-

cações digitais locais, nacionais e internacionais, uma linha telefônica em cada sala para permitir a interconexão por computador e videofones das salas de aula, além de facilitar a comunicação entre o professor e os pais dos alunos; avaliação feita constante e serenamente da carreira do aluno, com ênfase não na memorização de fatos ou na repetição de respostas "corretas", mas na capacidade de pensar e de se expressar claramente, de solucionar problemas e de tomar decisões adequadamente; com um currículo que reconhece o valor de outras "inteligências" além da Lingüística e da Lógica e Matemática, que oferecem uma visão holística do conhecimento humano e do universo natural que o homem habita; com um uso cada vez menor do livro-texto e do quadro-negro e o aumento do uso das novas tecnologias de comunicação, que são caracterizadas pela interatividade, pela individualização da aprendizagem, pela assincronia, que é tao importante quando a educação é vista pela perspectiva de internacionalização e pela não-linearidade, que é a maneira mais dinâmica e atual de apresentar a informação, e pela capacidade de simular eventos do mundo natural e do imaginário; com a mudança do papel do professor que, ao passar às tecnologias de informação e

responsabilidade de entrega do conhecimento, se libera para ser mais um guia do aluno, um conselheiro, um parceiro na procura da informação e da verdade, aumentando a participação ativa do aluno; com o reconhecimento de que a aprendizagem permanente daqui em diante é um tarefa constante na vida profissional e pessoal de todos, e que cabe à escola capacitar o aluno para isso.

O que a "Escola do Futuro" está fazendo

Trinta pesquisadores estão trabalhando em três grandes frentes de investigação: multimídia e *software* educacional, ensino a distância e redes de Teleinformática, ligando salas de aula nacional e internacionalmente, e a leitura crítica dos meios de comunicação. Até o final do ano corrente, o laboratório pretende ter novos setores de robótica e holografia pedagógicas funcionando. Todas as quartas-feiras, há demonstrações públicas e gratuitas onde se fala do novo paradigma educacional, das pesquisas em andamento no laboratório, e onde são demonstrados os novos artefatos didáticos em funcionamento. Graças a uma dotação feita pelo Projeto BID-USP (Banco Interamericano de Investimento),

vários dos pesquisadores do laboratório visitaram no exterior (EUA, Europa, Israel, Canadá) os centros de pesquisa mais ligados a esta linha de investigação, e mais de 20 cursos, seminários e *workshops* foram realizados com especialistas nacionais e internacionais. O laboratório produziu o primeiro videodisco interativo feito no país, usando uma plataforma Macintosh, e tem em andamento a produção de outros sobre assuntos como "Seres Vivos e o Ambiente", "A Escravidão no Brasil", e "A História do Brasil". Uma pesquisa foi realizada com o uso de videofones. Mas talvez a pesquisa mais destacada até agora tem sido a-quela designada "Rede Guri", que consiste na ligação de salas de aula de escolas de primeiro e de segundo graus no Brasil, através de computadores e redes de telecomunicações (Betnet e Internet), é com alunos em escolas no exterior, para o intercâmbio de informações acadêmicas. Desde 1990, a Escola do Futuro tem coordenado tais atividades com 22 escolas públicas e privadas, em disciplinas como Biologia, Estudos Sociais, Artes e Ecologia, com resultados positivos, levando todos os envolvidos a querer disseminar essa nova tecnologia para as demais escolas brasileiras.

ÍNDICE DO VOLUME 72

Este índice refere-se às matérias do volume 72 (números 170, 171 e 172) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e índice de Assuntos.

Quanto ao índice de autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- os colaboradores fazem remissiva para o autor principal;
- os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha;

Quanto ao índice de assuntos:

- rotação das palavras significativas do título;
- os termos em maiúsculas — extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação — BRASED — indicam assuntos não constantes do título.

ÍNDICE DE AUTORES

ALLGAYER, Renita Lourdes **ver**
ARMELLINI, Neusa Junqueira

ALMEIDA, Fernando José de. Dez
anos de informática na educação.
RBEP, v.72, n.170, p.117-122,
jan./abr.1991. /seção:
Comunicações e informações/

ALMEIDA, Sílvia Maria Leite de **ver**
PICANÇO, Iracy Silva

ALMEIDA, Stela Borges de, SERPA,
Luiz Felipe Perret. Guia de fontes
fotográficas para a história da
educação. RBEP, v.72, n.172,
p.392-394, set./dez.1991. /seção:
Notas de pesquisa/

ALVARIM, Vânia **ver** LINHARES,
Célia Frazão Soares

ANTONIAZZI, Maria Regina Fil-
gueiras. Guia de fontes literárias
para o estudo da história da
educação na Bahia. RBEP, v.72,
n.172, p.388-392, set./dez.1991.
/seção: Notas de pesquisa/

ARMELLINI, Neusa Junqueira,
CRAIDY, Carmem Maria,
OTERO, Elisabete de Souza,

SILVA, Maria Beatriz Gomes da,
ALLGAYER, Renita Lourdes,
BAQUERO, Rute Vivian Ângelo,
SCORNAVACCA, Sônia
Stangherlini. Alfabetização de
adultos: em busca de uma proposta
político-pedagógica. RBEP, v.72,
n.170, p.85-88, jan./abr.1991.
/seção: Notas de pesquisa/

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo **ver**
ARMELLINI, Neusa Junqueira

BASTOS, Eni Santana Barreto,
SERPA, Luiz Felipe Perret,
SILVA, Maria do Pilar Cunha e,
LOPES, Antonia Elisa Calo
Oliveira. Guia de fontes de
documentação para a história da
educação na Bahia. RBEP, v.72,
n.172, p.385-387, set./dez.1991.
/seção: Notas de pesquisa/

BORDAS, Mérión Campos **ver**
GASTALDO, Denise Maria

BRAZ FILHO, Cipriano **ver** LI-
NHARES, Célia Frazão Soares

CAPDEVILLE, Guy. O ensino su-
perior agrícola no Brasil. RBEP,
v.72, n.172, p.229-261,
set./dez.1991. /seção: Estudos/

CARVALHO, Dirceu R. /Resenha/
TELES, Maria Luisa Silveira.

- Aprender psicologia. RBEP, v.72, n.172, p.401-403, set./dez.1991.
- RIBE **ver** MARFAN, Álvaro /Resenha/
- CARVALHO, Dirceu R., CARVALHO, Selma Siqueira. Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- CARVALHO, Janete Magalhães **ver** GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- CARVALHO, Selma Siqueira **ver** CARVALHO, Dirceu R.
- CEPAL **ver** MARFAN, Álvaro /Resenha/
- CHAVES, Mário **ver** SILVEIRA, Maria Helena /Resenha/
- COELHO, Kátia Regina de Paulo **ver** SILVEIRA, Diva Lopes da
- COLLET, Heloísa Gouvêa, WELLER, Liliana Hochman. Formação do profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA E EL CA-
- COSTA, Fernando **ver** FREIRE, Beatriz Muniz
- CRAIDY, Carmem Maria **ver** ARMELLINI, Neusa Junqueira
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubts-chek: os centros de pesquisas do INEP. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- CYSNEIROS, Paulo Gileno /Resenha/ PAPER, Seymour M. Logo: computadores e educação. RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./abr.1991.
- DALL'IGNA, Maria Antonieta. Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. RBEP, v.72, n.171, p.196-206, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- DOXSEY, Jaime Roy **ver** GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro

- DUARTE, Luiz Carlos Barros **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- ESPOSITO, Yara Lúcia **ver** DAVIS,
Cláudia
- FERREIRA, Mônica **ver** LINHARES,
Célia Frazão Soares
- FREIRE, Beatriz Muniz, PORTO,
Cristina Laclette, COSTA,
Fernando, MARINHO, Diana P.
Projeto Uns e Outros: o uso de
brinquedos nas atividades
educativas em museus. RBEP,
v.72, n.171, p.212-213, maio/ago.
1991. /seção: Notas de pesquisa/
- GALINDO, Alexandre Gomes **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro,
LUCAS, Liney Orlandina,
SALVIATO, Maria de Lourdes,
JESUS, Denise Meyrelles de,
CARVALHO, Janete Magalhães,
DOXSEY, Jaime Roy. As
percepções sobre a causalidade do
fracasso escolar no discurso
descontente do magistério. RBEP,
v.72, n.172, p.356-384,
set./dez.1991. /seção: Estudos/
- GASTALDO, Denise Maria, MEYER,
Dagmar Estermann, BORDAS,
Mérion Campos. Ensino
integrado: uma revisão
- histórico-crítica do modelo im-
plantado no ensino superior da área
da saúde no Brasil. RBEP, v.72,
n.170, p.45-60, jan./abr.1991.
/seção: Estudos/
- GOMES, Cândido Alberto C. O
ingresso no trabalho: a experiência
de jovens empregados do setor
terciário do Distrito Federal.
RBEP, v.72, n.170, p.7-30,
jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- GONDRA, Jadcele Gonçalves **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- GOUVEIA, Elizeth Tavares Hana **ver**
LINHARES, Célia Frazão Soares
- JESUS, Denise Meyrelles de **ver**
GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- LINHARES, Célia Frazão. A ANPED
e a cooperação latino-americana
em pesquisa educacional. RBEP,
v.72, n.172, p.405-408,
set./dez.1991. /seção:
Comunicações e informações/
- LINHARES, Célia Frazão Soares,
BRAZ FILHO, Cipriano, GOU-
VEIA, Elizeth Tavares Hana,
SERÓDIO, Maria Amélia,
FERREIRA, Mônica, SILVA,
Reinaldo A. da, ALVARIM,

- Vânia. A autonomia universitária e a formação de docentes para trabalhadores. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- LITTO, Fredric M. A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a educação. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez.1991. /seção: Comunicações e informações/
- LOPES, Antonia Elisa Calo Oliveira **ver** BASTOS, Eni Santana Barreto
- LOURENÇO, Sérgio de Oliveira **ver** SILVEIRA, Diva Lopes da
- LUCAS, Liney Orlandina **ver** GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- MADEIRA, Margot Campos. Re-presentações sociais: pressupostos e implicações. RBEP, v.72, n.171, p.129-144, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- MARFAN, Álvaro /Resenha/ COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. RBEP, v.72, n.170, p.110-115, jan./abr.1991.
- MARINHO, Diana **ver** FREIRE, Beatriz Muniz
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- MEYER, Dagmar Estermann **ver** GASTALDO, Denise Maria
- NISKIER, Arnaldo /Resenha/ PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. Participação na universidade: retrato em preto e branco. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./dez. 1991.
- NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/

- OLIVEIRA, Leomarcia Caffé de **ver**
PICANÇO, Iracy Silva
- OLIVEIRA, Renato José de. Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- OTERO, Elisabete de Souza **ver**
ARMELLINI, Neusa Junqueira
- PAPERT, Seymour M. **ver** CYS-NEIROS, Paulo Gileno /Resenha/
- PATTO, Maria Helena Souza **ver**
SENNA, Maria das Graças de Castro/Resenha/
- PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira **ver**
NISKIER, Arnaldo /Resenha/
- PICANÇO, Iracy Silva, ALMEIDA, Sílvia Maria Leite de, OLIVEIRA, Leomarcia Caffé de. As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- PINTO, Paulo Roberto Nunes **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- PIZA, Laura Negro de **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- PLANK, David N. Os interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- PORTO, Cristina Laclette **ver**
FREIRE, Beatriz Muniz
- ROSA, Alice Reis **ver** SILVEIRA, Maria Helena /Resenha/
- ROSA, Marcelo Simão **ver**
SILVEIRA, Diva Lopes da
- SALVIATO, Maria de Lourdes **ver**
GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. RBEP, v.72, n.172, p.318-334, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- SCORNAVACCA, Sônia Stangherlini **ver**
ARMELLINI, Neusa Junqueira
- Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/

- ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- SENNA, Maria das Graças de Castro /Resenha/ PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. RBEP, v.72, n.171, p.215-217, maio/ago. 1991.
- SERÓDIO, Maria Amélia **ver** LINHARES, Célia Frazão Soares
- SERPA, Luiz Felipe Perret **ver** BASTOS, Eni Santana Barreto
- SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. O processo de elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- SILVA, Maria Beatriz Gomes da **ver** ARMELLINI, Neusa Junqueira
- SILVA, Maria do Pilar Cunha e **ver** BASTOS, Eni Santana Barreto
- SILVA, Reinaldo A. da **ver** LINHARES, CÉlia Frazão Soares
- SILVEIRA, Diva Lopes da, GALINDO, Alexandre Gomes, GONDRA, Jadcele Gonçalves, PINTO, Paulo Roberto Nunes. Influência da iniciação científica na formação de pesquisadores. RBEP, v.72, n.170, p.96-98, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- SILVEIRA, Diva Lopes da, PIZA, Laura Negro de là, DUARTE, Luiz Carlos Barros, COELHO, Kátia Regina de Paulo, LOURENÇO, Sérgio de Oliveira, ROSA, Marcelo Simão. Códigos integrados e não-integrados no currículo, na pedagogia e na avaliação: o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- SILVEIRA, Maria Helena /Resenha/ CHAVES, Mario, ROSA, Alice Reis (Orgs.). Educação médica nas Américas: o desafio dos anos 90. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./abr.1991.
- TELES, Maria Luisa Silveira **ver** CARVALHO, Dirceu R. /Resenha/
- VALENTE, Edna Fátima Barros. Os filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do município de Santarém. RBEP, v.72,

n.172, p.397-400, set./dez.1991.
/seção: Notas de pesquisa/

WEELER, Liliana Hochman ver
COLLET, Heloísa Gouvêa

ÍNDICE DE ASSUNTO

90. / Educação médica nas Américas: o desafio dos anos. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./abr. 1991. /seção: Resenhas críticas/

1900 a 1920./A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/

1920./A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/

1930./ Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/

abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação. / O

processo de elaboração da leitura e da escrita numa. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/

ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. NISKIER, Arnaldo /Resenha/ PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira, participação na universidade: retrato em preto e branco. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./ dez.1991.

adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. /Alfabetização de. RBEP, v.72, n.170, p.85-88, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/

AGRONOMIA. CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/

ALFABETIZAÇÃO. SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. O processo de elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação. RBEP, v.72,

- n.171, p.209-211, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. RBEP, v.72, n.170, p.85-88, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- alternativas no campo da formação de professores./Problemas e. RBEP, v.72, n.172, p.318-334, set. /dez. 1991. / seção: Estudos/
- aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. /Atendimento pedagógico e psicológico ao. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- ALUNO TRABALHADOR. LINHARES, Célia Frazão Soares, BRAZ FILHO, Ci-priano, GOUVEIA, Elizeth Tavares Hana, SERÓDIO, Maria Amélia, FERREIRA, Mônica, SILVA, Reinaldo A. da, ALVARIM Vânia. A autonomia universitária e a formação de docentes para trabalhadores. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/**
- Américas: o desafio dos anos 90. /Educação médica nas. RBEP, v.72, n.170, p.99-105. /seção: Resenhas críticas/
- Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set/dez.1991. /seção: Estudos/
- anos 90./Educação médica nas Américas: o desafio dos. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./abr. 1991. /seção: Resenhas críticas/
- ANPED e a cooperação latino-americana em pesquisa educacional./A. RBEP, v.72, n.172, p.405-408, set./dez.1991. /seção: Comunicação e informação/
- Aprender Psicologia. RBEP, v.72, n.172, p.401-403, set./dez.1991. /seção: Resenhas críticas/
- aprendizagem: estudos de caso. /Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- área da saúde no Brasil./Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da. RBEP, v.72, n.170, p.45-

- 60jan./abr. 1991. /seção: Estudos/
- articulação entre a União, o Estado e os municípios./Políticas públicas de educação: a (des). RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- atividades educativas em museus./Projeto Uns e Outros: o uso de brinquedos nas. RBEP, v.72, n.171, p.212- 213, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- autonomia universitária e a formação de docentes para trabalhadores. /A. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- avaliação./O processo de elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- avaliação de um processo interinstitucional./ Formação do profissional da escola.: RBEP,v.72, n.170, p.94-95, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- avaliação escolar./O papel e a função do erro na. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- avaliação: o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ./ Códigos integrados e não integrados no currículo, na pedagogia e na. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Bahia./ Guia de fontes de documentação para a história da educação na. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./ dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Bahia./ Guia de fontes literárias para o estudo da história da educação na. RBEP, v.72, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- bairro periférico do Município de Santarém./Os filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os evadidos da escola pública num. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/

- Brasil./Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da saúde no. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- Brasil./O ensino superior agrícola no. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho./ As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- brinquedos nas atividades educativas em museus./Projeto Uns e Outros: o uso de. RBEP, v.72, n.171, p.212-213, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- busca de uma proposta político-pedagógica./Alfabetização de adultos: em. RBEP, v.72, n.170, p.85-88, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- CARVALHO, Janete Magalhães ver GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério./ As percepções sobre a. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO. CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ ago. 1991. /seção: Estudos/
- centros de pesquisas do INEP./A educação no período Kubitschek os. RBEP, v.72, n.171, p.75-195, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- ciclo básico de educación media en el Uruguay./Ensenanza primaria y educación media en el Uruguay./Ensenanza primaria y ciclo básico de. RBEP, v.72, n.170, p.110-115, jan./abr. 1991. /seção: Resenhas críticas/

- ciência dos professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro./Análise epistemológica da visão de. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- CIÊNCIAS AGRÁRIAS. CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- Códigos integrados e não-integrados no currículo, na pedagogia e na avaliação: o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- computadores e educação./Logo: RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- construção das leis de educação nacional./ Seminário: a pesquisa e o processo de. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho. /As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- cooperação latino-americana em pesquisa educacional./ A ANPED e a. RBEP, v.72, n.172, p.405-408, set./dez.1991. /seção: Comunicações e informações/
- CRISE DA EDUCAÇÃO. PLANK, David N. Os interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- currículo, na pedagogia e na avaliação: o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ. / Códigos integrados e não-integrados no. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Santos. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. RBEP, v.72, n.172, p.318-334, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- CURSO DE MEDICINA. SILVEIRA, Maria Helena /Resenha/ CHAVES, Mario, ROSA, Alice

- Reis (Orgs.). Educação médica nas Américas: o desafio dos anos 90. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./abr.1991.
- curso de Medicina Veterinária da UFRRJ./Códigos integrados e não-integrados no currículo, na pedagogia e na avaliação: o. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS. CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./ dez.1991. /seção: Estudos/
- (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios./ Políticas públicas de educação: a. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- desafio dos anos 90./Educação médica nas Américas: o. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./ abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- desafios de uma avaliação./O processo de elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. NISKIER, Arnaldo /Resenha/PENTEADO, Sílvia Angela Teixeira. Participação na universidade: retrato em preto e branco. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./dez.1991.
- DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Dez anos de informática na educação. RBEP, v.72, n.170, p.117-122, jan./abr.1991. /seção: Comunicações e informações/
- DIDÁTICA EXPERIMENTAL. GASTALDO, Denise Maria, MEYER, Dagmar Estermann, BORDAS, Mérion Campos. Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da saúde no Brasil. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- discurso descontente do magistério./ As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no. RBEP, v.72, n.172, p.356-

- 384, set./ dez. 1991. /seção: Estudos/
- 122, jan./abr.1991. /seção: Comunicações e informações/
- Distrito Federal./O ingresso no trabalho: a experiência de jovens empregados do setor terciário do. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- educação: gestão democrática dos recursos financeiros./ Financiamento da. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- docentes para trabalhadores./A autonomia universitária e a formação de. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação./Guia de fontes fotográficas para a história da. RBEP, v.72, n.172, p.392-394, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- documentação para a história da educação na Bahia./ Guia de fontes de. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação./Logo: computadores e. RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- DOXSEY, Jaime Roy ver GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas./ Os interesses público e privado na. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios./Políticas públicas de. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional,a partir de 1930./Valores e objetivos da. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- educação./A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a. RBEP, v.72, n.172, p.409-412 set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- EDUCAÇÃO COMPARADA. Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago.
- educação./Dez anos de informática na. RBEP, v.72, n.170, p.117-

1991. /seção: Comunicações e informações/
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS. ROAZZI, Antonio, DOWKER, Ann, BRYANT, Peter E. A arte do repente e as habilidades lingüísticas. RBEP, v.72, n.172, p.291-317, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- educação e política educacional, a partir de 1930./Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. MARFAN, Álvaro /Resenha/ CEPAL. Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. RBEP, v.72, n.170, p.110-115, jan./abr.1991.
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. GOMES, Cândido Alberto c. O ingresso no trabalho: a experiência de jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. PICANÇO, Iracy Silva, ALMEIDA, Silvia Maria Leite de, OLIVEIRA, Leomarcia Caffé de. As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920./A. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- Educação médica nas Américas: o desafio dos anos 90. RBEP, v.72, n.170, p.99-105, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- educação na Bahia./Guia de fontes de documentação para a história da. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação na Bahia./Guia de fontes literárias para o estudo da his-

- tória da. RBEP, v.72, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- educação nacional./Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP./A. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- educação pública: um estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do Município de Santarém./Os filhos pródigos da. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação./O processo de. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- empregados do setor terciário do Distrito Federal./ O ingresso no trabalho: a experiência de jovens. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- Ensenanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. RBEP, v.72, n.170, p.H0-115, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- ENSINO AGRÍCOLA. CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. OLIVEIRA, Renato José de. Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da saúde no Brasil. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- ENSINO MÉDIO. MARFAN, Álvaro /Resenha/CEPAL. Ensenanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. RBEP, v.72, n.170, p.H0-115, jan./abr. 1991.
- ENSINO NOTURNO. LINHARES, Célia Frazão Soares, BRAZ

- FILHO, Cipriano, GOUVEIA, Elizeth Tavares Hana, SE-RÓDIO, Maria Amélia, FERREIRA, Mônica, SILVA, Rei-naldo A. da, ALVARIM, Vânia. A autonomia universitária e afirmação de docentes para trabalhadores. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO POR COMPUTADOR. ALMEIDA, Fernando José de. Dez anos de informática na educação. RBEP, v.72, n.170, p.H7-122, jan./abr.1991. /seção: Comunicações e informações/
- ENSINO POR COMPUTADOR. CYSNEIROS, Paulo Gileno /Resenha/PAPERT, Seymour M. Logo: computadores e educação. RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./mar. 1991.
- ENSINO PRIMÁRIO. MARFAN, Álvaro /Resenha/CEPAL. Ensenanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. RBEP, v.72, n.170, p.110-115, jan./abr.1991.
- ENSINO PÚBLICO. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- ensino superior da área da saúde no Brasil./ Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- ENSINO TÉCNICO. PICANÇO, Iracy Silva, ALMEIDA, Silvia Maria Leite de, OLÍVEIRA, Leomarcia Caffé de. As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- erro na avaliação escolar./ O papel e a função do. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- escola: avaliação de um processo interinstitucional./ Formação do profissional da. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a educação./ A. RBEP,

- v.72, n.172, p.409-412, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- ESCOLA PÚBLICA. GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro, LUCAS, Liney Orlandina, SALVIATO, Maria de Lourdes, JESUS, Denise Meirelles de, CARVALHO, Janete Magalhães, DOXSEY, Jaime Roy. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- escola pública num bairro periférico do Município de Santarém./ Os filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os evadidos da. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./ dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho./ As. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação./ O processo de elaboração da leitura e da. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Estado e os municípios./Políticas públicas de educação: a (des) articulação entre a União, o. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo da história da educação na Bahia./ Guia de fontes literárias para o. RBEP, v.72, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do Município de Santarém./ Os filhos pródigos da educação pública: um. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- estudos de caso./Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem:. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- evadidos da escola pública num bairro periférico do Município de Santarém./Os filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/

- EVASÃO ESCOLAR. GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro, LUCAS, Liney Orlandina, SALVIATO, Maria de Lourdes, JESUS, Denise Meyrelles de, CARVALHO, Janete Magalhães, DOXSEY, Jaime Roy. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set. /dez. 1991. /seção: Estudos/
- experiência de jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal./O ingresso no trabalho: a. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do Município de Santarém./ Os. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./mar.1991. /seção: Estudos/
- filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930./
- Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. PLANK, David N. Os interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Física do município do Rio de Janeiro./ Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./ dez.1991. /seção: Estudos/
- fontes de documentação para a história da educação na Bahia./ Guia de. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- fontes fotográficas para a história da educação./ Guia de. RBEP, v.72, n.172, p.392-394, set./ dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/

- fontes literárias para o estudo da história da educação na Bahia./ Guia de. RBEP, v.71, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- força de trabalho./As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação para a formação de uma nova qualidade da. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- formação de docentes para trabalhadores./A autonomia universitária e a. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- formação de pesquisadores./ Influência da iniciação científica na. RBEP, v.72, n.170, p.96-98, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- formação de professores./ Problemas e alternativas no campo da. RBEP, v.71, n.172, p.318-334, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO. COLLET, Heloísa Gouvêa, WELLER, Liliana Hochman. Formação do profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- formação de uma nova qualidade da força de trabalho./ As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Formação do profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- fracasso escolar no discurso descontente do magistério./ As percepções sobre a causalidade do. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- função do erro na avaliação escolar./ O papel e a. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ ago.1991. /seção: Estudos/
- Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia -de-ponta para a educação./A "Escola do. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro, LUCAS, Liney Orlandina,

- SALVIATO, Maria de Lourdes, JESUS, Denise Meyrelles de, CARVALHO, Janete Magalhães de, DOXSEY, Jaime Roy. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- gestão democrática dos recursos financeiros./ Financiamento da educação:. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Guia de fontes de documentação para a história da educação na Bahia. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Guia de fontes fotográficas para a história da educação. RBEP, v.72, n.172, p.392-394, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Guia de fontes literárias para o estudo da história da educação na Bahia. RBEP, v.72, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- história da educação./Guia de fontes fotográficas para a. RBEP, v.72, n.172, p.392-394, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, 1991. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ ago. 1991. /seção: Estudos/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- história da educação na Bahia./ Guia de fontes de documentação para a. RBEP, v.72, n.172, p.385-387, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/

- história da educação na Bahia./ Guia de fontes literárias para o estudo da RBEP, v.72, n.172, p.388-392, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- implicações./Representações sociais: pressupostos e. RBEP, v.72, n.171, p.129-144, maio/ ago. 1991. /seção: Estudos/
- INEP./A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- Influência da iniciação científica na formação de pesquisadores. RBEP, v.72, n.170, p.96-98, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. CYSNEIROS, Paulo Gileno /Resenha/PAPERT, Seymour M. Logo: computadores e educação. RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./abr.1991.
- informática na educação./ Dez anos de. RBEP, v.72, n.170, p.117-122, jan./abr.1991. /seção: Comunicações e informações/
- INFORMATIZAÇÃO DO ENSINO. LITTO, Fredric M. A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia de ponta para a educação. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez.1991. /seção: Comunicações e informações/
- ingresso no trabalho: a experiência de jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal./ O. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- iniciação científica na formação de pesquisadores./Influência da. RBEP, v.72, n.170, p.96-98, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas./ Os. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- JESUS, Denise Meyrelles de ver GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal./ O ingresso no trabalho: a experiência de. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr. 1991. /seção: Estudos/
- Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP./A educação no período. RBEP, v.72, n.171,

- p.175-195, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- laboratório de tecnologia-de-ponta para a educação./A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- LEIS DE EDUCAÇÃO NACIONAL. Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ ago.1991. /seção: Comunicações e informações/
- LEI ORGÂNICA DO ENSINO COMERCIAL. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- leis de educação nacional./ Seminário: a pesquisa e o processo de construção das. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/

- leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação./ O processo de elaboração da. RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Logo: computadores e educação. RBEP, v.72, n.170, p.106-109, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- LUCAS, Liney Orlandina ver GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- magistério./As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- males crônicos, soluções longín quas. /Os interesses público e privado na educação brasileira. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- MARXISMO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A educação como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./ abr.1991. /seção: Estudos/
- Medicina Veterinária da UFRRJ./ Códigos integrados e não-integrados no currículo, na pedagogia e na avaliação: o curso de. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: No-tas de pesquisa/
- modelo implantado no ensino superior da área da saúde no Brasil./ Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do. RBEP, v.72, n.172, p.45-60, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920./ A educação escolar como problema para o. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO. DALLIGNA, Maria Antônia. Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- município de Santarém./ Os filhos pródigos da educação pública:

- um estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- município do Rio de Janeiro./ Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- municípios./ Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- museus./Projeto Uns e Outros: o uso de brinquedos nas atividades educativas em. RBEP, v.72, n.171, p.212- 213, maio/ ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho./As escolas técnicas federais nas regiões Norte e. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho./ As escolas técnicas federais nas regiões. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930./ Valores e. RBEP, n.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- papel e a função do erro na avaliação escolar./ O. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- Participação na universidade: re trato em preto e branco. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./ dez.1991. /seção: Resenhas críticas/
- pedagogia e na avaliação: o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ./Códigos integrados e não-integrados no currículo, na. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério/As. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991. /seção: Estudos/

- período de 1900 a 1920./ A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP./ A educação no. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional./Seminário: a. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago.1991. /seção: Comunicações e informações/
- pesquisa educacional./A ANPED e a cooperação latino-americana em. RBEP, v.72, n.172, p.405-408, set./dez.1991. /seção: Comunicações e informações/
- pesquisadores./Influência da iniciação científica na formação de. RBEP, v.72, n.170, p.96-98, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- pesquisas do INEP./A educação no período Kubitschek: os centros de. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. DALL'IGNA, Maria Antonieta. Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros. RBEP, v.72, n.172, p.262-290, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. RBEP, v.72, n.171, p.175-195, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. **RBEP, v.72, n.171, p.145-174**, maio/ ago.1991. /seção: Estudos/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. PLANK, David N. Os interesses público e privado na educação nacional: males crônicos, soluções longínquas. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./ abr.1991. /seção: Estudos/

- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- política educacional, a partir de 1930./ Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os municípios. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- pressupostos e implicações./ Representações sociais:. RBEP, v.72, n.171, p.129-144, maio/ ago.1991. /seção: Estudos/
- problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1920./ A educação escolar como. RBEP, v.72, n.170, p.61-77, jan./abr.1991. seção: Estudos/
- PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM. DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. RBEP, v.72, n.171, p.196-206, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- problemas de aprendizagem: estudos de caso./ Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Problemas e alternativas no campo da formação de professores. RBEP, v.72, n.172, p.318-334, set./ dez.1991. /seção: Estudos/
- processo de construção das leis de educação nacional./Seminário: a pesquisa e o. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- processo de elaboração da leitura e da escrita numa abordagem sócio-interacionista: desafios de uma avaliação./ O.RBEP, v.72, n.171, p.209-211, maio/ ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. CARVALHO, Dirceu R., CARVALHO, Selma Siqueira. Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./

- abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- processo interinstitucional./ Formação do profissional da escola: avaliação de um. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- professores./ Problemas e alternativas no campo da formação de. RBEP, v.72, n.172, p.318-334, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro./ Análise epistemológica da visão de ciência dos. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional./ Formação do. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Projeto Uns e Outros: o uso de brinquedos nas atividades educativas em museus. RBEP, v.72, n.171, p.212-213, maio/ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- proposta político-pedagógica./ Alfabetização de adultos: em busca de uma. RBEP, v.72, n.170, p.85-88, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Psicologia./Aprender. RBEP, v.72, n.172, p.401-403, set./dez.1991. /seção: Resenha críticas
- PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM. DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. RBEP, v.72, n.171, p.196-206, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. CARVALHO, Dirceu R., CARVALHO, Selma Siqueira. Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. RBEP, v.72, n.171, p.196-206, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- PSICOLOGIA GENÉTICA. DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. RBEP, v.72, n.171, p.196-206,

- maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- PSICOPEDAGOGIA CARVALHO, Dirceu R., CARVALHO, Selma Siqueira.** Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudos de caso. RBEP, v.72, n.170, p.89-91, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- qualidade da força de trabalho./As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Química e Física do município do Rio de Janeiro./ Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- REFORMA CAPANEMA. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida.** Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- REFORMA DE ENSINO. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida.** Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- REFORMA FRANCISCO CAMPOS. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida.** Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- REFORMA UNIVERSITÁRIA. NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida.** Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/
- regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação de uma nova qualidade da força de trabalho./ As escolas técnicas federais nas. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/

- ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930./ Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago. 1991. /seção: Estudos/
- RENDIMENTO ESCOLAR. GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro, LUCAS, Liney Orlandina, SALVIATO, Maria de Lourdes, JESUS, Denise Meyrelles de, CARVALHO, Janete Magalhães, DOXSEY, Jaime Roy. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. RBEP, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- Representações sociais: pressupostos e implicações. RBEP, v.72, n.171, p.129-144, maio/ ago.1991. /seção: Estudos/
- REPROVAÇÃO ESCOLAR. GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro, LUCAS, Liney Orlandina, SALVIATO, Maria de Lourdes, JESUS, Denise Meyrelles de, CARVALHO, Janete Magalhães, DOXSEY, Jaime Roy. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. RBEP, v.172, n.72, p.356-384, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- retrato em preto e branco./ Participação na universidade:. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./dez.1991. /seção: Resenhas críticas/
- revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da saúde no Brasil. / Ensino integrado: uma. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr. 1991. /seção: Estudos/
- Rio de Janeiro./ Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do município do. RBEP, v.72, n.172, p.335-355, set./dez. 1991. /seção: Estudos/
- SALVIATO, Maria de Lourdes ver GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro
- Santarém./ Os filhos pródigos da educação pública: um estudo sobre os evadidos da escola pública num bairro periférico do Município de. RBEP, v.72, n.172, p.397-400, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a edu-

- cação./ A "Escola do Futuro" da Universidade de. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- saúde no Brasil./Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área da. RBEP, v.72, n.170, p.45-60, jan./abr. 1991. /seção: Estudos/
- Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ ago. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- setor terciário do Distrito Federal. / O ingresso no trabalho: a experiência de jovens trabalhadores do. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr. 1991. /seção: Estudos/
- SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Seminário: a pesquisa e o processo de construção das leis de educação nacional. RBEP, v.72, n.171, p.219-222, maio/ago.1991. /seção: Comunicações e informações/
- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pres-
supostos e implicações. RBEP, v.72, n.171, p.129-144, maio/ ago. 1991. /seção: Estudos/
- soluções longínquas./ Os interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos,. RBEP, v.72, n.170, p.31-44, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- superior agrícola no Brasil./ O ensino. RBEP, v.72, n.172, p.229-261, set./dez.1991. /seção: Estudos/
- TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO. COLLET, Heloísa Gouvêa, WELLEW, Liliana Hochman. Formação do profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional. RBEP, v.72, n.170, p.94-95, jan./abr. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- tecnologia-de-ponta para a educação./ A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./ dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- TECNOLOGIA EDUCACIONAL. LITTO, Fredric M. A "Escola do Futuro" da Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a educação. RBEP, v.72, n.172,

- p.409-412, set./dez. 1991. /seção: Comunicações e informações/
- trabalhadores./ A autonomia universitária e a formação de docentes para. RBEP, v.72, n.170, p.79-84, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalho: a experiência de jovens empregados do setor terciário do Distrito Federal./ O ingresso no. RBEP, v.72, n.170, p.7-30, jan./abr.1991. /seção: Estudos/
- trabalho./ As escolas técnicas federais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua contribuição para a formação para a formação de uma nova qualidade da. RBEP, v.72, n.171, p.207-208, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- UFRRJ./ Códigos integrados e não-integrados no currículo, na pedagogia e na avaliação: o curso de Medicina Veterinária da. RBEP, v.72, n.170, p.92-93, jan./abr.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- União, o Estado e os municípios. / Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a. RBEP, v.72, n.172, p.394-397, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Universidade de São Paulo: um laboratório de tecnologia-de-pon-ta para a educação./ A "Escola do Futuro" da. RBEP, v.72, n.172, p.409-412, set./dez.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- universidade: retrato em preto e branco./ Participação na. RBEP, v.72, n.172, p.403-404, set./dez.1991. /seção: Resenhas críticas/
- Uns e Outros: o uso de brinquedos nas atividades educativas em museus./Projeto. RBEP, v.72, n.171, p.212-213, maio/ago. 1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Uruguay./ Ensenanza primaria y ciclo básico de educación en el. RBEP, v.72, n.170, p.110-115, jan./abr.1991. /seção: Resenhas críticas/
- uso de brinquedos nas atividades educativas em museus./ Projeto Uns e Outros: o. RBEP, v.72, n.171, p.212-213, maio/ ago.1991. /seção: Notas de pesquisa/
- Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional a partir de 1930. RBEP, v.72, n.171, p.145-174, maio/ago.1991. /seção: Estudos/

visão de ciência dos professores de
Química e Física do município do
Rio de Janeiro./ Análise

epistemológica da. RBEP, v.72,
n.172, p.335-355, set./dez.1991.
/seção: Estudos/