

INEP

volume 04

147

maio/ago.1983

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS



Presidente da República
João Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura
Esther de Figueiredo Ferraz

Secretário-Geral do MEC
Sérgio Mário Pasquali

INEP

volume 64

147

maio/ago.1983

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS



R. bras. Est. pedag., Brasília, v.64, n.147, p.1-156, maio/ago. 1983

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral

Lena Castello Branco Ferreira Costa

Diretora de Estudos e Pesquisas
Nancy Ribeiro de Araújo e Silva

Diretor de Planejamento e Administração
Floriano Freitas Filho.

Diretor de Documentação e Informação
Antonio Gomes Pereira

Coordenadora de Editoração e Divulgação
Vera Maria Arantes

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor

Antonio Gomes Pereira

Editora Assistente

Silvia Maria Galliac Saavedra

Comitê Editorial

Ana Maria Poppovic (in memoriam)

Antonio Gomes Pereira

Bernardete Angelina Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Helena Lewin

Luis Antonio C. Rodrigues da Cunha

Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito

Magda Becker Soares

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas

Vera Maria Ferrão Candau

Organização da edição

Norma W. Santos Pereira de Castro

Assistente de Produção e Revisão

Antonio Bezerra Filho

Revisão

Elizabeth Ramos Barros

Eveline de Assis Soares

Milton Coura

Diagramação

Cesar Rocha

Serviços Editoriais

Márcia Ferreira Otsuka da Silva

Maria Madalena Argentino

Merby Maria Amorim de Sousa

Colaboradores

Amábile Pierrot

Therezinha Félix Cardoso

Rubén Urbizagástegui Alvarado

Capa e Programação Visual

João Carlos Israel de Lima

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 a 1947. Tri-
mestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980 — abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãoais.

Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65,
1966/73.

ISSN 0034-7183

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

Sumário

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

APRESENTAÇÃO	5
EDITORIAL	7
ESTUDOS	
Relevância da Educação, do Cooperativismo e da Ação Comunitária no Meio Rural Brasileiro Maria Julieta Costa Calazans, Luis Felipe Meira de Castro e Hélio R. S. Silva . .	9
Dinâmica Demográfica e o Sistema Educacional Brasileiro: um Modelo de Simulação de Demanda para o Sistema Educacional Nelson do Valle Silva	
O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino do 1º Grau no Brasil (1971-1981) Zaia Brandão, Anna Maria Bianchini Baeta e Any Dutra Coelho da Rocha . . .	38
Unidade ou Multiplicidade Lingüística para o Ensino da Língua Nacional? Miriam Lemle	70
SEGUNDA EDIÇÃO	
As Universidades de Hoje: uma Crise de Objetivos Ernest A. Lynton	77
Doze Propostas para a Educação Superior Alain Touraine	89
DEBATES E PROPOSTAS	
O Processo de Desenvolvimento Nacional pela Educação Miguel Reale.	95
A Universidade no Desenvolvimento do Nordeste Celso Furtado.	104
Haveria Necessidade de Diversificar-se a Tipologia de Instituições de Ensino Superior no Brasil? Simon Schwartzman, Edson Machado de Sousa e Mário Osório Marques	110

NOTAS DE PESQUISA

Eficiência Pedagógica do Rádio e sua Combinação com Diversos Meios de Apoio	117
A Organização Sintática da Sentença Infantil nas Áreas Rurais e nos Materiais Didáticos do Estado do Rio de Janeiro	121
Relações entre Comportamento e Desempenho durante a Alfabetização	124
DISSERTAÇÕES E TESES	129
RESENHAS CRÍTICAS	143
COMUNICAÇÕES	149
<i>IN MEMORIAM</i>	155

Apresentação

Considero um privilégio ter assumido a Diretoria-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura, quando chegavam a termo providências encetadas, durante a gestão anterior, com o objetivo de dar continuidade à publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, interrompida desde 1980.

Entregue à competente orientação do Professor Antonio Gomes Pereira, a nova fase desta revista vem ao encontro das aspirações e dos reclamos de quantos se dedicam ao estudo dos problemas atinentes à educação, exatamente quando a consagrada publicação ingressa no seu quadragésimo ano de existência.

Se é evidente que os estudos e pesquisas educacionais, hoje realizados entre nós, diferem substancialmente do que se fazia há quatro décadas, não é menos verdadeiro que, ao longo de sua trajetória, a revista esteve sempre na primeira linha do pensamento pedagógico brasileiro. Avaliada em perspectiva histórica, tem sido ela, sem sombra de dúvida, o espelho das mudanças ocorridas no sistema social, bem como o fórum privilegiado de reflexão sobre as interações que deveriam operar-se entre aquelas e o subsistema educacional. De certa forma, pela repetição mesma da abordagem de alguns temas, em particular daqueles pertinentes às carências e indefinições da nossa escola elementar, a revista é também testemunha da lentidão com que se operam as transformações das estruturas mentais, com as quais se relaciona estreitamente a praxis educativa.

Como órgão do Ministério da Educação e Cultura, enriquecida de salutar propósitos de atualização, e contando em sua nova fase com a dedicação e alta qualificação do seu Comitê Editorial, este periódico atingirá, certamente, os objetivos que hoje se propõe, os quais, a despeito dos anos e dos fatos, não diferem, em essência, daqueles proclamados por Gustavo Capanema, na Apresentação que abre o seu primeiro número, em 11 de julho de 1944: "Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país".

Lena Castello Branco Ferreira Costa
Diretora-Geral do INEP

Editorial

A retomada da edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* pelo Ministério da Educação e Cultura, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, representa, simultaneamente, continuidade e mudança em relação a este periódico, cuja publicação teve início em 1944 e foi interrompida em 1980.

Continuidade traduzida no compromisso de contribuir para que se aperfeiçoe a educação em nosso país, mediante a disseminação de estudos, propostas, debates e informações, inspirados sempre nos mais elevados padrões intelectuais e éticos da pesquisa e do conhecimento. Mudança diante da situação anterior, que se prolongou por décadas, de quase exclusividade desta revista como periódico de abrangência nacional dedicado a temas educacionais, em si mesmos nem sempre consensuais.

Hoje, com a ampliação e diferenciação do campo educacional, resultantes dos esforços de tantos – e do Poder Público em particular – outras publicações surgiram, alcançando parcelas variadas do público em geral e, em especial, de pesquisadores, professores, especialistas e estudantes.

Sem pretender competir com outras já existentes ou a elas sobrepor-se, a revista espera ser uma opção a mais, que venha atender aos interesses de quantos se preocupam com as questões educacionais de nosso país. E tanto melhor atingirá seus objetivos, quanto mais venha a colocar-se sob a égide salutar da discussão acadêmica e sob o signo maior do interesse coletivo.

Sem deixar de divulgar as políticas, os projetos e as idéias do MEC, buscará ser um órgão que abra espaços para idéias e contribuições daqueles que se dedicam ao estudo e à busca de meios e modos que levem à ampliação e à melhoria das oportunidades educacionais, a serviço do povo brasileiro.

O Comitê Editorial

Estudos

Relevância da educação, do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro

Maria Julieta Costa Calazans

Luis Felipe Meira de Castro

Hélio R. S. Silva

Instituto de Estudos Avançados
em Educação (IESAE), Fundação Getúlio Vargas

Apresenta experiências de programas públicos e privados de ações educativas referidas à comunidade e ao cooperativismo em áreas rurais do Brasil. Objetiva caracterizar e analisar programas e projetos em áreas rurais, abordando questões específicas relevantes para o estudo da educação rural. Para tratar "aspectos sociais" no cooperativismo, analisa dados relativos a educação, posse de terra e participação dos cooperativados nos serviços sociais das cooperativas.

Introdução

Este trabalho pretende apresentar algumas experiências educacionais desenvolvidas nos últimos anos em áreas rurais. São experiências realizadas predominantemente por instituições privadas com uma gama de ações extremamente ricas e originais. Isto é importante pois a diversidade de problemas que as populações do meio rural enfrentam estão a exigir não soluções prontas, mas ações transformadoras e flexíveis, imprescindíveis para as tarefas propostas. A riqueza dessas experiências estimula uma reflexão e cria um ambiente favorável ao aprofundamento do estudo da problemática rural brasileira.

Recuperar a memória das ações desencadeadas desde os anos cinquenta implica num conhecimento histórico do País. Nesses termos, a sistematicidade dessas ações educativas permite uma visualização das transformações operadas no período e o tratamento diferenciado pelos programas aqui focalizados.

Como campo de foco, as experiências em questão podem ser agrupadas da seguinte forma:

Este artigo constitui uma síntese de relatórios elaborados para o INEP no âmbito da pesquisa **Estudo Retrospectivo dos Programas de Educação Rural no Brasil** – Contrato 05/80 – INEP/MEC-IESAE/FGV. Rio de Janeiro, 1981.

R. bras. Est. pedag., Brasília, 64(147): 9-26, maio/ago. 1983

- a) ações que buscam uma transformação pluri-dimensional, no caso, aquelas realizadas por instituições voltadas para o desenvolvimento e organização de comunidade;
- b) ações que buscam uma transformação de cunho mais econômico como aquelas desenvolvidas no âmbito do cooperativismo rural, colonização agrícola, entre outros.

As experiências aqui relatadas visam, sobretudo, proporcionar uma visão de práticas educacionais diferenciadas em situações diversas. Isto é importante, pois a educação, enquanto prática social, se articula às demais práticas sociais (econômicas, políticas, culturais), sendo a um só tempo condicionada e condicionante dessas práticas. O entendimento dos programas educativos no meio rural objetiva relacionar a prática educacional com a prática social mais ampla. Essas experiências inseridas na história se processam como prática transformadora e se constituem na própria história.

Neste artigo relataremos as seguintes experiências:

- Programas públicos e privados de ações para a comunidade
- Educação e cooperativismo em áreas rurais do Brasil

Programas públicos e privados de ações para a comunidade

Até o fim da Segunda Guerra Mundial, foram poucos e mesmo quase inexistentes os programas de desenvolvimento comunitário voltado para áreas rurais do Brasil.

É a partir da década de cinquenta que começam as ações de desenvolvimento e ação comunitária no Brasil.

No caso brasileiro, “os seminários internacionais, principalmente o seminário da UNESCO sobre Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1949 e o da União Panamericana e do Governo do Brasil, sobre Organização de Comunidades, realizado em Porto Alegre em maio de 1951, tiveram influência decisiva para despertar interesse e iniciativas em favor das comunidades rurais”.¹

Esta década foi bastante importante em termos dos programas de desenvolvimento e ação comunitária, na medida em que “experiências piloto” se desenvolveram em várias partes do País. Essas experiências procuravam, de certa forma, incorporar todas as sugestões apresentadas nos congressos internacionais e as recomendações formuladas pelos diversos grupos de assistência técnica que sob a égide da UNESCO, OEA, etc., ajudavam os promotores brasileiros desses programas.²

Nesse período, podem ser destacadas as seguintes entidades mais representativas desses programas nessa década:

- Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR)
- Serviço Especial de Saúde Pública (SESP)

¹ VIEIRA, Balbina Otoni. Experiências de desenvolvimento social de comunidades rurais no Brasil. In: SEMINÁRIO DE BEM-ESTAR RURAL, 1, Rio de Janeiro, jan./fev. 1953. Anais. Rio de Janeiro, s.d., v.2, p. 135.

² As principais fontes externas de financiamento desses programas podem ser classificadas da seguinte forma: Organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente ao Governo do EUA (IIAA, ICA, AID, USOM, Aliança para o Progresso, etc.); corporações, associações e fundações privadas, ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellog, etc.).

- Serviço de Informação Agrícola (SIA)
- Escolas de Serviço Social no Brasil
- Serviço de Assistência Rural (SAR) – Rio Grande do Norte
- Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)
- Ação Católica Brasileira
- Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul
- Campanha de Alimentação da Família Ferroviária – Rio Grande do Sul
- Ação Social Rural Arquidiocesana – Fortaleza, Ceará

A principal entidade privada do período com um plano nesse sentido foi a Ação Católica Brasileira. Ela desenvolveu programas e atividades no meio rural de algumas dioceses em colaboração com o governo (especialmente Nordeste e Sul).

As “missões rurais”, uma experiência internacional que vinha da década anterior, se aperfeiçoou e se transformou em “Semana Ruralista”. Primeiramente, a idéia inicial era a mesma da missão: técnicos do governo escolhiam um município e durante uma semana proporcionavam à população local um curso intensivo sobre métodos agropecuários.

Além das semanas ruralistas, outros programas também eram desenvolvidos pela ACB voltados para a vida rural, tais como: saúde pública, crédito supervisionado para melhoria da produção e o associativismo através de Centros Sociais Rurais.³

Além das atividades e programas desenvolvidos pela Ação Católica Brasileira, podem ser destacadas quatro grandes experiências⁴ de desenvolvimento comunitário da década de cinqüenta. Essas experiências foram promovidas por organizações com finalidades diferentes e empregaram técnicas diversas, embora tenham oferecido semelhanças na sua aplicação e nos seus resultados, caracterizando assim a década de cinqüenta com traços próprios e homogêneos no que diz respeito a esses programas.

Essas experiências foram as seguintes:

- a) a Missão Rural de Educação de Adultos de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro, promovida pelo Ministério da Agricultura;
- b) o Núcleo de Cooperação Rural de Chonin, município de Governador Valadares, Estado de Minas Gerais, experiência realizada em cooperação por sete entidades diferentes;
- c) a Experiência de Organização Social da Comunidade realizada pela Escola de Serviço Social de Campinas, Estado de São Paulo; e
- d) a criação do Centro Social de São Paulo do Potengi, Estado do Rio Grande do Norte, pelo Serviço de Assistência Rural (SAR) do mesmo Estado.

As ações da década de cinqüenta suscitaram a difusão de experiências em várias áreas rurais do País. Assim, por exemplo, a experiência piloto de Campinas suscitou o desenvolvimento posterior de Centros Sociais de Comunidades. Coube à CNER, no entanto, patrocinar o desenvolvimento deste tipo de programa, que foi uma das características basilares dos programas de desenvolvimento e ação comunitária da década de cinqüenta.

Esses programas desenvolvidos nas áreas rurais começaram a ter também nesse

³ Os CSR eram em geral construídos pelo povo e quase que unicamente contavam com o apoio externo da comissão municipal da Legião Brasileira de Assistência.

⁴ Esses programas eram comumente experiências piloto, realizadas localmente.

período articulações com as escolas técnicas agrícolas e escolas superiores de agricultura e veterinária.

As experiências iniciadas na década de cinquenta vão sofrendo transformações na década de sessenta, seja através da incorporação de novos objetivos, de novos programas, de novas mentalidades, seja através do desaparecimento de antigos programas e o surgimento de novos.

Deve-se destacar o crescente papel do Estado nesse processo, através, principalmente, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Serviço Social Rural (SSR), Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) e Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), entre outros.

Se há um relativo declínio do papel da Igreja na segunda metade da década de cinquenta, sendo sua única experiência de relevo o SAR, é no final da década de cinquenta e início da década de sessenta que ela retoma a supremacia que vai coincidir com o declínio e a extinção da CNER⁵ e absorção do SSR pela Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA).

Em 1960, realizou-se no Rio de Janeiro o Seminário Nacional sobre Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidade Rural no Brasil, sob o patrocínio do SSR e de técnicos do Ponto IV (Programa de Cooperação Brasil-EUA).

Segundo Safira Bezerra Ammann, "o seminário pretende obter de especialistas de diferentes instituições e regiões do País sugestões e recomendações, com o intuito de preparar maior número de cientistas sociais e técnicos para os programas de desenvolvimento rural do país; dar aos técnicos necessários aos programas de desenvolvimento de comunidade rural um preparo mais adequado em ciências sociais e demais disciplinas relacionadas com o trabalho em programas dessa natureza; e promover entrosamento entre as universidades rurais, institutos de pesquisa social e entidades que realizam programas de desenvolvimento rural, a fim de que as atividades de ensino e investigação tenham articulação mais efetiva com as necessidades desses programas".⁶

Esse congresso foi um marco onde começaram a surgir novos questionamentos com a absorção de correntes do pensamento nacionalista, cuja tônica eram as reformas estruturais. Pode-se dizer que o Congresso marcou o fim da orientação que prevaleceu na década anterior e o início de uma nova orientação que viria predominar no início dos anos sessenta. É desse período a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) que significou uma retomada da supremacia da Igreja nesse setor e já dentro da nova orientação.

Essa nova tendência caracterizou-se pelos movimentos alternativos fora do âmbito oficial que proliferaram no período: as Ligas Camponesas, os Sindicatos Rurais e a Ação Popular (AP), entre outros.

Essa mobilização no campo levou à promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963), que viria a ser um coroamento dessas ações.

Nessa primeira parte da década de sessenta, as ações principais foram desenvolvidas direta ou indiretamente pela Igreja através de programas das seguintes entidades: Serviço de Assistência Rural (SAR); Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE);

⁵ Transferido do Estado para a Igreja, dando origem ao MEB (1962).

⁶ AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1980. p. 62-3.

Frente Agrária Gaúcha (FAG-RS); Movimento de Educação de Base (MEB); Ação Popular (AP).

Esse período foi importante, pois marcou no seio da Igreja uma mudança de orientação. Ela passou a dar uma prioridade maior em seu trabalho para as questões sociais. Nesse período, iniciaram-se e começaram a se expandir os trabalhos de educação de base e de sindicalização rural.

A Igreja dos anos sessenta desenvolveu uma organização que, saindo do isolamento de sua hierarquia, buscou um maior diálogo entre os diversos grupos. Sua preocupação maior foi com os problemas de marginalização, ações sociais não-paternalistas e o desenvolvimento de seu papel como um agente entre as classes.⁷

A partir de 1964-65, a tendência que vinha se esboçando no início da década muda de ênfase devido à reestruturação política decorrente dos acontecimentos de 31 de março de 1964.

A esse respeito, assim se expressa Safira Ammann:

“A cisão do Bloco histórico a nível superestrutural institucionalizada pelo regime militar em abril de 1964, afeta em profundidade a vida do País e resulta na desmobilização, paralização e/ou mudança de rumo dos movimentos políticos emergentes durante o período populista, dentre os quais figuram o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicalismo Rural, exemplos de experiências de Desenvolvimento de Comunidade no período anterior.”⁸

A ênfase passa a ser traduzir a política social como um “conjunto de medidas destinadas a criar condições favoráveis ou a eliminar obstáculos ao desenvolvimento econômico”.⁹ As atividades de Desenvolvimento e Ação Comunitária foram se inserindo gradativamente nesta nova orientação.

No setor agrário, o Estatuto da Terra sofreu uma mudança de rumo com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), em 1964, que recoloca o Estado como o ator principal nas ações voltadas para o Desenvolvimento de Comunidade. O IBRA vai tentar adequar e compatibilizar o Desenvolvimento Econômico com o Desenvolvimento de Comunidade. Criou-se um Departamento de Promoção Agrária e dentro dele uma Divisão de Desenvolvimento de Comunidade. Pode-se dizer com segurança que é sob a égide do IBRA que se desenvolveram as principais ações de Desenvolvimento e Ação Comunitária em áreas rurais brasileiras na segunda metade da década de sessenta.

Para o IBRA, “em todas as relações com a problemática do desenvolvimento, é na população mesmo, em última instância, que parecem estar radicados os elementos bási-

⁷ WILLEMS, Emilio. The catholic church and social change in Brazil: an evaluation. In: ROETT, Riordan, org. *Brazil in the sixties*. Nashville, Vanderbilt University Press, 1972. p. 359.

Para um aprofundamento das ações desenvolvidas pela Igreja de modo geral, e em particular do MEB, SAR, SORPE e AP, ver também:

KADT, Emanuel de. Religion, the church and social change in Brazil. In: VELIZ, Claudio, ed. *The politics of conformity in Latin America*. London, Oxford University Press, 1967. p. 192-220.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Igreja e sociedade no Brasil: 1950-64/1964-75. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro (3):93-107, out. 1978.

TAMER, Alberto. *O mesmo Nordeste*. São Paulo, Herder, 1968.

⁸ Idem. p. 101.

⁹ ANDRADE, Antonio Cabral. *Notas sobre política social e política de empregos*. Brasília, 1977. p. 4. mimeo.

cos do progresso: iniciativa e capacidade de procurar, assimilar, autogerar e consolidar o progresso econômico e social".¹⁰

Os programas do IBRA tinham a seguinte base comum: "a fé na capacidade, nos potenciais individuais e coletivos, e a convicção de que estes podem ser liberados, aumentados e dirigidos, conscientemente, para o progresso econômico e social".¹¹

Para a Divisão de Desenvolvimento de Comunidade do IBRA, era importante a rentabilidade econômica e social do Desenvolvimento Comunitário no sentido de suas ações tornarem-se realmente efetivas. O IBRA vai substituir a noção de "mudança estrutural" por uma concepção mais ampla que introduz a idéia de formação de capital como incorporada ao processo de desenvolvimento de comunidade.

Dentro do que foi exposto, eis a definição de Desenvolvimento de Comunidade do IBRA: "desenvolvimento de comunidade é um processo social de formação do capital, isto é, a emulação social do trabalho, motivado pelos objetivos explicitados pela própria Comunidade, transformando recursos humanos ociosos em capacidade produtiva, aumentando-se o estoque do produtor".¹²

Os principais objetivos desenvolvidos pelo IBRA na área de Desenvolvimento e Ação Comunitária foram os seguintes:

- a) elevação dos níveis econômicos e sociais e melhoria dos níveis de saúde, educação e habitação; e
- b) economia doméstica nas pequenas comunidades rurais, através da mobilização de todas as possibilidades da própria população.¹³

Cumpram ressaltar, também, que os programas regionais de desenvolvimento da SUDENE (Vale do São Francisco, Jaguaribe, Maranhão, etc.) aos poucos iriam dedicar crescentes atenções a essa área.

A SUDENE foi a primeira superintendência a adotar oficialmente o Desenvolvimento Comunitário, concedendo-o enquanto "um conjunto de atividades pelas quais a Comunidade participa conscientemente e deliberadamente do processo de desenvolvimento econômico".¹⁴

Em 1964 é criada a Divisão de Ação Comunitária (DAC), conforme consta do III Plano Diretor da SUDENE, e foi alocada no Departamento de Recursos Humanos, na qualidade de "Atividade Programada a fim de atender às repercussões sociais advindas do processo de desenvolvimento". Sua finalidade específica foi "promover a integração e participação ativa de comunidades nordestinas nos programas e projetos do planejamento regional".¹⁵

Pode-se dizer que o Estado vai retomando aos poucos a supremacia na área relativa aos programas de desenvolvimento e ação comunitária no final da década de sessenta.

A década de 70 apresentou novas características nos programas de desenvolvimento e ação comunitária. É um período no qual o Estado assume a supremacia dos programas

¹⁰ CADERNOS DO IBRA. *Desenvolvimento de comunidade*, s.l., 1(1):8, 1967.

¹¹ *Idem*, *ibidem*.

¹² *Idem*, p. 11.

¹³ INSTITUTO BRASILEIRO DE REFORMA AGRÁRIA. *Implantação da Reforma Agrária*. Relatório abril de 1964/março de 1967. Rio de Janeiro, 1967. p. 114.

¹⁴ AMMANN, Safira Bezerra. *op. cit.* p. 102.

¹⁵ *Idem*, p. 113.

desenvolvidos nesse setor e subordina-os às políticas de desenvolvimento econômico e modernização do País.

É nesse período que outras superintendências regionais vão adotar o método de Desenvolvimento de Comunidade, "o que vem caracterizar o período como a fase de sua institucionalização em bases regionais".

O Desenvolvimento de Comunidade foi implantado na SUDAM em abril de 1971, como "a maneira pela qual as comunidades da região serão preparadas a participar do processo de desenvolvimento regional e nacional, acelerando-o e integrando-o efetivamente às diretrizes do governo" e na consolidação de "instrumento de apoio aos diversos programas setoriais de desenvolvimento".¹⁶

A SUDESUL, também no período, implantou programas de Desenvolvimento de Comunidade, com propósitos semelhantes aos das demais superintendências. "Os objetivos de vários projetos ali desenvolvidos enunciam a 'integração da comunidade (nível municipal e microrregional) dos projetos de desenvolvimento da área', ou definem o 'planejamento local integrado como o processo mediante o qual os responsáveis locais são induzidos por equipe técnica a escolherem alternativas de desenvolvimento mutuamente coerentes e que se integram nas diretrizes emanadas das instâncias superiores de governo'.¹⁷

A centralização das ações voltadas para o Desenvolvimento Comunitário a nível de Estado se consuma em 1970 com a criação da Coordenação de Programas de Desenvolvimento de Comunidade (CPDC) no âmbito do Ministério do Interior (MINTER).

A CPDC considerava importante a participação das comunidades no contexto do desenvolvimento local, regional e nacional. Para o CPDC, a participação deveria ser suscitada através da dinâmica do processo de Desenvolvimento de Comunidade; a comunidade deveria ser induzida a utilizar racionalmente seus recursos visando a acelerar seu desenvolvimento. Dessa forma, a integração dos projetos locais de D. C. em programas mais amplos deveria obedecer a objetivos gerais da política nacional de desenvolvimento.¹⁸

A CPDC foi extinta em 1973, sendo substituída pela Unidade de Coordenação dos Programas de Desenvolvimento de Comunidade (UPDC), vinculada à Coordenação de Desenvolvimento Local, da Secretaria-Geral do MINTER. Posteriormente, a UPDC foi também extinta. Atualmente os programas de desenvolvimento e ação comunitária das diversas superintendências conjugam-se ao PAC, órgão também do MINTER.

O I PND (1972-1974) definiu a política social em termos de integração e participação. Entende-se por integração a maneira pela qual as políticas de desenvolvimento do período procuravam assegurar a todas as categorias sociais sua participação nesse processo. Os principais instrumentos dessa política foram a criação do PIS, PASEP e PRO-RURAL.

O II PND (1975-1979) de certa forma prosseguiu nessa política, dando porém uma ênfase especial à redução das disponibilidades de renda, com o intuito de eliminar, no menor prazo possível, os focos de pobreza do Nordeste, da periferia urbana e de áreas rurais.

Para o setor agropecuário, o II PND privilegiou a organização de produtores em

¹⁶ Idem, *ibidem*.

¹⁷ Idem, p. 115-6.

¹⁸ Idem, p. 117.

formas cooperativas, principalmente no centro-sul.

Os programas de desenvolvimento e ação comunitária na década de setenta conheceram uma adoção em larga escala. Além daqueles programas já desenvolvidos pelas superintendências, ainda podem ser citados outros, realizados pelos seguintes órgãos governamentais (tanto a nível nacional como a nível estadual):

- Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitários (CRUTACS)
- Unidade Móvel de Orientação Social (UNIMOS), do SESC
- Projeto Rondon
- Secretarias de Governos Estaduais
- MOBREAL - Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC)

A década de setenta também vai impor novos rumos na atuação da Igreja no que diz respeito às ações por ela desenvolvidas em áreas rurais. Além das atividades do SAR e do MEB (que continuam até hoje com novas orientações) e as da FASE, temos outras ações que se desenvolvem através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O trabalho é, em geral, desenvolvido pelas Comissões Pastorais Regionais, no âmbito das diversas dioceses.

Deve ser ressaltado neste trabalho sobre o desenvolvimento comunitário alguns aspectos que parecem importantes. Os programas desenvolvidos a partir da década de cinquenta se caracterizariam a princípio por uma perspectiva assistencial que posteriormente, em alguns casos, foi evoluindo para uma perspectiva promocional. Tanto o governo como as sociedades civis (Igreja, Escolas de Assistência Social)¹⁹ se empenharam em levar esses programas a áreas com menores possibilidades de desenvolvimento econômico. Os programas contaram quase sempre com profissionais de nível médio (agentes de promoção social) e de nível superior (assistentes sociais, economistas domésticos, professores, agrônomos) e com agentes promotores locais (padres, pastores, professores leigos, líderes institucionais). A clientela era formada basicamente de pessoas carentes, marginais, posseiros e alguns pequenos proprietários. Os programas e as ações buscavam, na maioria dos casos, a formação individual e grupal através da organização e desenvolvimento comunitário. Buscava-se, também, o desenvolvimento de atitudes de auto-ajuda, de participação e de compromisso com a vida comunitária. Visava-se, enfim, a melhoria do nível de vida através da aquisição de conhecimentos e de práticas de remodelação da qualidade do trabalho e através de processos coletivos de ajuda inter-individual e intergrupal.²⁰

Educação e cooperativismo em áreas rurais do Brasil*

Dos mais recentes trabalhos sobre cooperativismo em áreas rurais no Brasil, prova-

¹⁹ A partir de 70, as Escolas de Serviço Social passam a ser incorporadas às Universidades Federais nos Estados, salvo as que já pertenciam a Universidades Católicas.

²⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *CADERNOS do CEDES*, São Paulo (1): 26-8, 1980.

* Este item se reporta a algumas questões relativas à educação cooperativista que foram objeto de nosso relatório de pesquisa. Ao contrário da primeira parte deste artigo sobre desenvolvimento comunitário, não oferecemos aqui uma visão panorâmica do processo histórico da educação cooperativista, mas trataremos de algumas questões específicas, consideradas relevantes para discutir educação neste contexto.

velmente o mais ambicioso foi realizado pela PLANAVE.²¹ Circunscribe-se às cooperativas de produtores e de produção agrícola e estende-se por 14 volumes que tratam de tópicos tais como comercialização, crédito, assistência técnica, consumo, aspectos sociais, organização administrativa e financeira, eletrificação rural, pesca, cooperativas centrais — federações e confederações, organismos de apoio, associados em cooperativas e não associados.

De todos esses tópicos, há um que nos interessa mais de perto em função dos objetivos da nossa pesquisa: caracterizar e analisar projetos de educação em áreas rurais. Referimo-nos aos “aspectos sociais”, rubrica sob a qual são prestadas informações sobre o nível educacional e posse de terra dos associados, a participação destes e os serviços sociais prestados pelas cooperativas. A conceituação que se faz, introdutoriamente, é a de “economia de cooperação como complemento de uma economia de mercado”.²²

Distingue-se, inicialmente, uma sociedade anônima de uma sociedade cooperativa, a partir de seus objetivos: a primeira, obtenção de lucros; a segunda, obtenção de serviços. Nesta, proprietários e usuários se confundem.

Encaram-se as cooperativas como instrumento de desenvolvimento em relação à economia do País, considerando-se, quanto aos aspectos sociais, educação nas bases, educação para um comportamento solidário e educação para um comportamento democrático, referindo-se ainda à redução no custo da informação (um responsável por sua obtenção e difusão); quanto aos aspectos econômicos, salientam-se o efeito de racionalização e o efeito de concorrência.

O papel das cooperativas, em relação ao setor agrícola, é entendido como favorecedor da distribuição de recursos, pois evitaria comportamentos incoerentes e produziria bens públicos. Afirma-se: “as possibilidades de exportação são dificultadas pela oferta atomizada”.²³

Encara-se ainda a cooperativa como um agente de difusão do conhecimento, favorecendo a assistência técnica e transferência de tecnologia, industrialização e aproximação de produtores e consumidores.

São considerados ao longo do relatório o que ali se entende como elementos condicionantes do trabalho das cooperativas, a saber: caráter pessoal das cooperativas, restrição do raio de ação individual, nível de formação dos associados e dirigentes, a situação financeira, problemas de situação geográfica e frágil integração do setor cooperativo.

O trabalho expõe várias informações estatísticas. Neste passo, oferecem-se alguns dos números ali colhidos, de forma a permitir passar uma idéia do porte do fenômeno. Esses números referem-se ao ano de 1975.

Foram levantados à época 1.163 cooperativas singulares, cuja maior concentração ocorria no Rio Grande do Sul (18,9%) e a menor no Amapá (0,1%), situando-se o Rio

²¹ BRASIL. Ministério da Agricultura, Sub-Secretaria de Planejamento e Orçamento — SUPLAN. Pesquisa Sócio-Econômica das Cooperativas de Produtores e de Produção Agrícola Brasileiras. (Órgãos participantes: BNCC-MA, EMBRATER-MA, FINEP-SEPLAN, INAN-MS, INCRA-MA. OCB), PLANAVE-Escritório Técnico de Planejamento S.A., 14 volumes, sem local, sem data.

²² Idem. Documento I: Relatório Síntese.

²³ Idem.

de Janeiro, com suas 55 cooperativas singulares, em posição intermediária (4,7%), equivalente ao 7º lugar.

Desse total, 60,4% são constituídos de cooperativas de comercialização, 16,8% de cooperativas de eletrificação rural e 1,3% de cooperativas de pesca. Do montante, 1/5 das cooperativas de produtores agrícolas não comercializa a produção dos associados.

Quanto aos aspectos sociais, que nos interessam mais de perto, há também vários números que merecem discussão.²⁴ Tratava-se de obter o perfil do cooperado. Para isto são colhidas "informações sobre o nível educacional e posse de terra²⁵ dos associados, a participação destes e os serviços sociais prestados pelas cooperativas".²⁶ Neste trabalho nos deteremos no aspecto educacional.

Nível educacional

Do total de associados (ou cooperados), registrou-se a seguinte repartição quanto à escolarização, a nível nacional:

Curso primário incompleto	47%
Curso primário completo	28%
Analfabetos	10%
Escolaridade superior à primária	15%

Os dados acima são cotejados com os seguintes, referentes à escolarização da população ocupada em atividades da agropecuária e da produção extrativa:

Analfabeto + primário incompleto	92,0%
Primário completo	7,5%
Escolaridade superior à primária	0,5%

Para as regiões Sul e Sudeste, fica-se sabendo, por exemplo, que os Estados do Espírito Santo e Santa Catarina oferecem a maior concentração no nível primário incompleto; São Paulo, maior concentração no nível primário completo; Rio Grande do Sul e São Paulo, os mais baixos percentuais de analfabetismo; Paraná e Minas Gerais, os mais altos níveis de escolarização.

Para as regiões Sul e Sudeste, "a comparação com o perfil educacional médio da população com idade superior a 10 anos evidencia que, em ambas as regiões, os associados às cooperativas dispõem de um perfil educacional médio melhor do que aquele verificado para a média da população, exceto no caso do Espírito Santo, que apresenta uma proporção de associados analfabetos ou que não completaram o primário maior do que a média da região sudeste".²⁷

Observe-se que no cotejo acima são incluídos habitantes da zona urbana, cuja esco-

²⁴ Os dados, números e quadros seguintes foram extraídos do Documento VI: Aspectos Sociais.

²⁵ A posse da terra é um tópico considerado relevante na pesquisa da SEPLAN e se refere ao tamanho das terras exploradas a nível nacional. Considera-se que "em média, o associado à cooperativa é proprietário de tratos de terra maiores que os demais proprietários agrícolas".

²⁶ Idem, Apresentação, sem indicação de página.

²⁷ Idem, p. 27.

laridade é bem superior à da população rural.

Para a região Nordeste, os números sobre escolarização indicam, quanto à escolarização dos associados às cooperativas, que 52% contam com curso primário incompleto e revelam dois Estados com analfabetismo acentuado: Sergipe (29%) e Rio Grande do Norte (24%). Eis a tabela com as percentagens de escolarização, abrangendo todos os Estados da região:

	BA	CE	PB	PE	RN	SE	PI	MA	AL
Analfabeto + primário incompleto	60	69	67	64	78	84	89	64	43
Primário completo	23	17	21	20	16	8	8	22	37
Mais que primário	17	14	12	16	6	8	3	14	20

Observa-se daí que o maior percentual com nível superior à primária localiza-se em Alagoas (20%); e que a média de analfabetos associados que não concluíram o primário é superior à média regional no Estado do Piauí, 89% (a da região é de 87%).

Nas regiões Norte e Centro-Oeste, o percentual médio de analfabetismo entre associados é de 5%, registrando-se um caso isolado que se distancia bastante da média regional — o do Amazonas, com seus 15%.

O maior nível de instrução foi registrado no Pará (30%), seguido do Amapá (20%) e Amazonas (19%). O Acre apresenta um índice de associados analfabetos e com o primário incompleto (86%) maior do que o da região (82%).

Participação

De todos os itens da pesquisa da PLANAVE, talvez seja este o que permite, de forma a mais imediata, pensar o problema da relação entre o projeto de educação cooperativista e os objetivos das organizações em que se inserem.

Trata-se de uma categoria dificilmente pensável em termos de “item”, a sugerir algo delimitado e preciso, que se agrega ou se relaciona a outros itens. Participação, no projeto cooperativista, engloba todos os domínios: econômico, social, político e cultural. Sem participação, fundada em outra idéia básica — igualdade — dificilmente se pode entender a preservação do ideal cooperativista. Pode-se até usar o nome “cooperativa”, mas sob essa rubrica se estará colocando em prática outros projetos, com outras implicações, o que não deixou de ocorrer no Brasil. Durante o Estado Novo, por exemplo, o cooperativismo foi um dócil instrumento nas mãos do Estado para aliviar tensões sociais. No momento atual, quantas verdadeiras sociedades anônimas não se escondem sob o rótulo de “cooperativas”?

No documento da PLANAVE se afirma que a cooperação passa a existir no momento em que há descoberta de interesses convergentes. A afirmação nos parece tautológica na medida mesmo em que gera apenas o deslocamento da questão.

Trata-se, enfim, de conceituar o que seja participação. Assim, a afirmação introdutória não se constitui em simples formalidade, simples ritual de passagem a conduzir ao exame de estatísticas.

Ao contrário, representa a dimensão conferida ao “item”, e que dessa forma se transmuda em item, mesmo. Se conceituamos participação como o resultado da “descoberta de interesses convergentes”, por tautológicos, tornamo-nos meramente descri-

tivos. Estamos a nos referir a um momento da trajetória de integração numa cooperativa.

Estamos a afirmar que as pessoas se agregam numa cooperativa porque têm “interesses convergentes”. Ora, tal enunciado não remete a nenhum resultado de qualquer perquirição, está dado. Pode ser depreendido do próprio fato de existirem cooperativas.

É tautológico porque podemos simplesmente indagar ante tal resposta: quando e por que as pessoas descobrem-se com interesses convergentes?

Além do que, interessa muito como se deu essa descoberta. Esse *como* não é contingente quando se pretende entender relações humanas e explicar comportamentos sociais. E interessa também saber qual o destino da convergência. Isto é, convergência para onde?

Se preservarmos, no entanto, uma visão integrada do processo cooperativista, a participação – vital – se dilui em várias instâncias porque fundamental a todas elas, *conditio sine qua non*, mas condicionada por inúmeros fatores detectáveis apenas isoladamente numa operação analítica. Tratar-se-ia, enfim, de uma condição condicionada. Parafraseando Mauss, inteligível apenas concretamente, o que se dá apenas completamente.

A partir dessa colocação descritiva, empírica, do que seja participação, o documento da PLANAVE conclui que a conscientização de que a cooperativa está a serviço do interesse comum é que leva à participação.

Afirma, ainda, que esta participação significa: 1) presença às assembleias; 2) acesso a cargos eletivos; 3) surgimento de órgãos de participação; 4) organização e revitalização das estruturas participativas. Todo esse complexo empírico evidenciado é condição da participação; segundo aquele texto, interage em relação mútua de influência com a comunicação (intercâmbio de informações).

Uma interrogação pode ser adiantada aqui, explorada mais adiante, e que se apresenta no relatório sob a forma de perplexidade: por que as pessoas procuram cada vez mais as cooperativas para participar cada vez menos? Na verdade, a conceituação formal de participação pode ser questionada formalmente: os produtores tornam-se associados às cooperativas porque descobriram interesses convergentes; mas por que, dentro delas, não participam ou se tornam mesmo ausentes, no sentido físico da palavra?

Parece-nos que o impasse deriva da ausência de informações mais detalhadas sobre o processo. Faltam enfim o *como*, aludido acima, e o destino da convergência. O sentido do processo depende de um conhecimento mais pormenorizado dos fatores envolvidos. Somente tal pormenorização poderá conduzir à elaboração de princípios gerais, que possam ser expostos de forma econômica e clara. E nesse sentido, o *como* ou o destino da convergência não representa condutos seguros de investigação, balizas conceituais ou referentes metodológicos.

Trata-se apenas de dois elementos contidos implicitamente na afirmação que abre esta parte do capítulo e que serviram apenas para questioná-la. O que se torna relevante é levar em conta que problemas da natureza dos que estamos investigando só podem ser enfrentados com pesquisas de qualidade (em oposição a pesquisas quânticas), armadas teoricamente (para evitar o empirismo), e que elaborem suas conclusões, descubram seus princípios, regras, por mais economicamente que se traduzam formalmente, a partir de informações pormenorizadas e completas (para evitar generalizações dissecadoras do real) e que não tenham a arrogância de pretender esgotar a realidade,

expondo seus pontos cegos (para que o trabalho se torne fecundo e se prolongue). No entanto, como o conceito de participação é formal, a investigação se formaliza. O primeiro tópico de discussão, para averiguar o andamento da participação junto às cooperativas, é o comparecimento dos associados às assembleias ordinárias.

“Comparando-se o índice de evolução regional das cooperativas brasileiras com o índice de evolução do número médio de associados presentes às assembleias ordinárias, observa-se que apenas nas cooperativas grandes das regiões Sul e Sudeste é que os aumentos verificados no comparecimento às assembleias ordinárias superaram o crescimento vegetativo regional das cooperativas. Os demais aumentos não acompanharam a evolução dos quadros associativos.”²⁸

A explicação dos autores da pesquisa vem logo em seguida:

“Poder-se-ia talvez supor que tal ocorre porque um indivíduo ao ingressar numa cooperativa desconheça quais os direitos e deveres que assume como cooperado.”

Em face de tal diagnóstico, a equipe da pesquisa propõe um estágio obrigatório para o ingresso nas cooperativas, consistindo na assimilação dos princípios e compreensão de que assumem não somente direitos, mas também deveres, exigindo-se frequência às reuniões realizadas no período.

Trata-se, evidentemente, de um mero adiamento do problema. Se no processo de admissão e nas informações que precederam a tomada de decisão para associar-se o cooperado não se “conscientizou”, por que supor que o estágio teria um poder adicional, ensejando tal conscientização?

Não se estaria, no caso, obliterando como mero resíduo a dimensão cultural? Não valeria a pena questionar um pouco como se realizam tais assembleias e se elas estão em consonância com hábitos e valores da população onde as cooperativas se inserem?

Não se pode colocar à conta do desinteresse a não participação nas assembleias, quando, ao mesmo tempo, cresce o número de filiados às cooperativas.

Importaria verificar como são hauridos os modelos de convivência formal entre cooperados. Por que no Sul e Sudeste a participação é maior?

As populações, no estudo, do ponto de vista cultural, foram caracterizadas pela escolaridade. Tal variável não dá conta das diferenças culturais eventuais observáveis ao longo do Território Nacional.

Veja-se, por outro lado, a seguinte observação:

“Nas cooperativas pequenas, a participação dos associados é maior porque há maiores possibilidades de interação entre dirigentes e associados, isto é, as relações estabelecidas entre as partes tendem a ser de natureza primária. Além do mais, presume-se que há melhores condições de uma maior difusão de informações, estabelecendo-se uma comunicação mais eficiente, uma vez que o grupo é pequeno.”²⁹

Considera-se, então, que no grupo pequeno haveria maior homogeneidade, contornando-se problemas de inibição.³⁰

O recurso à explicação psicológica — no caso, a inibição — mais uma vez oblitera a

²⁸ Idem, p. 41.

²⁹ Idem, p. 45.

³⁰ “Outro ponto ainda a considerar é que num grupo pequeno há maior homogeneidade entre os componentes, o que de certa forma levaria o agricultor a se sentir menos inibido”... (Idem, *ibidem*).

questão, que nos parece nevrálgica, dos códigos de interação, vigentes em cada região específica (não se refere aqui à região geográfica, mas a um segmento espacial integrado culturalmente).

Outra questão relativa à participação levantada refere-se ao comparecimento dos associados às assembleias extraordinárias. Aqui, ainda, observa-se a mesma tendência, com diferenças regionais.

Em geral, os assuntos de assembleias extraordinárias consistem em “reforma de estatuto, fusão, incorporação ou desmembramento, mudança de objeto da sociedade”.

“Tendo em vista a importância dos assuntos... causa, a princípio, estranheza que o percentual de comparecimento a este tipo de assembleia seja menor que o das assembleias ordinárias.”³¹

Os pesquisadores apontam os assuntos que mais interessam aos associados, segundo os presidentes de cooperativas: eleições de diretoria, aprovação de contas, discussão de atividades comerciais, plano de expansão e outros.

Tal interesse estaria refletindo um “espírito de tendências imediatistas”,³² interessado por “assuntos referentes a aspectos operacionais”.³³

Já as entrevistas com os cooperados, no que se refere às razões fundamentais do comparecimento às assembleias, permitiram o levantamento das seguintes justificativas como as mais frequentes: “saber como anda a cooperativa”, “inteirar-se dos planos da cooperativa” e da “prestação de contas”.

Note-se o quanto são reveladoras tais expressões. Permitem concluir que a cooperativa é vivida como instituição exterior (“como anda a cooperativa”, “os planos da cooperativa”) e não como o processo dinâmico produzido pela cooperação.

A primeira expressão é bem clara a tal respeito: o declarante não se sente agente ou sujeito do processo, mas irá ver como “anda”, não um processo dinâmico, mas uma instituição externa que “produz planos” dos quais ele se inteira.

Segundo os pesquisadores da PLANAVE, as sugestões incidem mais sobre assuntos de rotina, burocráticos, obtenção de créditos e financiamentos, ampliação e melhoria da infra-estrutura da cooperativa e sua capitalização.

Haveria uma pronunciada “ausência de preocupações com a promoção humana e o atendimento técnico do associado”.³⁴

Finalmente, como a enfatizar o que se disse linhas atrás sobre a exterioridade da cooperativa, o principal motivo alegado para o não comparecimento é o de “não ter sido convidado”, isto é, de forma direta, pessoal.

Serviços sociais

Quanto à atuação social, as estatísticas estariam revelando que as cooperativas que prestam serviços sociais no Brasil encontram-se na ordem de 14,7%.

Por região, seriam os seguintes os estados que se destacaram, à época da pesquisa, na prestação de serviços sociais:

³¹ Idem, p. 48.

³² Idem, ibidem.

³³ Idem, ibidem.

³⁴ Idem, p. 50.

Região	Estado	Porcentagem de cooperativas que prestam serviços sociais
Sul	RS	32%
Sudeste	MG	16%
Nordeste	SE	30%
Norte	PA	17%
Centro-Oeste	MT	4%

Das cooperativas grandes (com mais de 2.000 associados), 33% prestam serviços sociais. Quanto às pequenas e médias (entre 20 e 2.000 associados), a percentagem seria de 13%.

O tipo de serviço mais prestado situa-se na área de saúde. Sugere-se a hipótese de que isso decorreria da possibilidade de convênios com INPS, FUNRURAL, Hospitais, Clínicas Médicas, etc. Tais serviços estariam, por outro lado, atendendo a “problemas mais agudos e evidentes, que requerem solução imediata”. São as cooperativas que operam com soja, no Sul, que atendem o maior número de associados, em um leque de serviços que abrange áreas tais como a de saúde, educação, econômica e assistência jurídica.

Já as cooperativas que operam com leite, soja e eletrificação, no Sudeste, constituem-se nas únicas que prestam serviço social. Caracterizam-se por contar com quadro associativo pequeno, embora atendam às áreas de educação, econômica e outras, o que representa um quadro divergente daquele observado no sul do País, onde essas áreas somente entraram em cogitação em cooperativas cujos quadros de associados atingiam cifras superiores a 1.000.

No Nordeste, são as cooperativas de hortifrutigranjeiros que prestam serviços nas áreas de educação e saúde.

A prestação de serviços educacionais limita-se em geral a palestras e cursos, revelando maior preocupação com esse tipo de atividade. Para se obter uma idéia sintética em todo o País, observem-se os seguintes dados:

Região	Estado	Porcentagem de cooperativas do Estado que promoveram cursos, palestras, etc.
Sul	PR	48,8%
Sudeste	SP	20,3%
Nordeste	SE	60,0%
Norte	AM/PA	16,6%
Centro-Oeste	GO	18,6%

Os índices de participação eram maiores sempre que os assuntos tratados eram referentes à área técnica. Observam-se, contudo, exceções, como no Rio Grande do Sul, onde a área doutrinária desperta maior interesse, o Maranhão, com preferência pela área administrativa, o Amazonas, cujos associados afluem mais — e com igual participação — aos eventos relacionados às áreas administrativa e técnica, e os Estados do Espírito Santo, Acre e Amapá, nos quais não foi registrado qualquer tipo de curso, palestra, etc.

Algumas observações

Levantadas essas questões gerais sobre o nível educacional, posse de terra, participação dos associados às cooperativas, bem como dos serviços sociais oferecidos por estas, deve-se fazer algumas observações.

Cumprе esclarecer, inicialmente, que as estatísticas e os quadros apresentados acima foram extraídos do documento da PLANAVE, mas se encontram aqui condensados em sua maior parte. No texto original, apresentam-se bem mais pormenorizados. Extrairam-se apenas as informações mais gerais, de interesse para o tipo de discussão aqui desenvolvido.

A relação entre implantação da cooperativa e sintonia com o meio-ambiente envolve o enfrentamento das peculiaridades econômicas, sociais, políticas e culturais daquele meio. Trata-se de efetuar uma leitura complexa de sistemas de valores, códigos de interação. Esse tipo de preocupação deve fazer *tabula rasa* de certos parâmetros consagrados no Brasil para pensar a diferença dentro do País. A divisão por regiões, de caráter determinantemente fisiográfico, não tem muito rendimento nessa perspectiva, pois ela é também homogeneizadora.

Os dados culturais cotejados por região são de leitura bastante precária. Difícil deles extrair qualquer rendimento para uma reflexão mais consequente sobre os impasses do cooperativismo ou para desenvolver qualquer prática educacional.

Qual o peso da variável escolarização na decisão de ingressar numa cooperativa?

Tais estatísticas podem interessar quando, mediante seus números, tenta-se explorar — embora esquematicamente — variáveis tornadas relevantes a partir de uma pesquisa qualitativa. Mesmo assim, se observada a cautela de que o que parecer relevante num estudo específico pode muito bem não se estender a outras áreas.

Com relação à participação, valeria a pena distinguir, para efeitos meramente analíticos, três níveis: o cultural, o econômico e o psicológico. No que se refere à dimensão cultural, empobrecida no relatório e supostamente apreensível via índices de escolarização, poderia contribuir decisivamente para a elucidação de inúmeras interrogações explícitas ao longo do texto ou certos impasses implícitos. A questão de como esses fatores sociais interagem, em nome de que valores, com quais finalidades, importaria muito para elucidar a maior ou menor participação dos associados às cooperativas.

Na verdade a discussão acima encontra-se incrustada em outra dimensão, a econômica. Seria interessante consultar os interesses em jogo. A que servem as cooperativas hoje no País? Se, no Sul e Sudeste, a participação é maior, aqui se impõe um conhecimento detalhado da inscrição relativa das cooperativas na economia regional. O que ajudaria, inclusive, a entender o aparente paradoxo do crescimento do número de filiados paralelamente ao decréscimo da participação. Ou porque as grandes cooperativas suscitam pequena participação, enquanto nas de pequeno porte é grande a participação.

Para esta última questão, explorar os aspectos culturais consistiria numa via auxiliar de peso, pois, como fica muito claro na pesquisa, vem influenciando muito na participação dos associados a pré-condição do contato pessoal.

Finalmente, por não se encontrar suficientemente dimensionada a questão da cultura de tais populações, ascende ali, inflada de importância, a dimensão psicológica, a suscitar explicações como as de inibição, insuficiente e pouco esclarecedora em face da extensão do fenômeno.

Vale ressaltar que as discordâncias explicitadas no presente trabalho à pesquisa da PLANAVE incidem apenas sobre uma parcela restrita do esforço geral empreendido.³⁵ Exatamente aquela que permite estabelecer mediações capazes de situar o problema da educação cooperativista, abordada no mais completo e cuidadoso trabalho sobre cooperativismo em áreas rurais realizado recentemente no País. Nossas discordâncias, em alguns pontos tão enfaticamente postulados, implicitamente contêm uma declaração de admiração e respeito pelo trabalho. Na imensa bibliografia sobre o tema, ele foi selecionado como exemplar, por ser representativo do nosso atual estágio de conhecimento sobre o assunto e pela seriedade científica com que foi projetado e realizado.

Recebido em 21 de junho de 1983

Maria Julieta Costa Calazans é Doutora em Ciências Econômicas e Sociais pela École Pratique des Hautes Études, Sorbonne, Paris.

Luiz Felipe Meira de Castro é Mestre em Administração Escolar Brasileira pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.

Hélio Raymundo Santos Silva é Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Experiences of public and private programs of education related to community and cooperativism in rural areas of Brazil are described. The study aims to characterize and analyze programs and projects in rural areas handling specific questions which are outstanding in the study of rural education. To deal with "social aspects" in cooperativism, this work analyzes data relative to education, land ownership and participation of cooperativists in the social services of the cooperatives.

Ce travail présente des expériences de programmes publics et privés d'actions éducatives concernant la communauté et le coopératisme dans les zones rurales du Brésil. Il se propose de caractériser et d'analyser des programmes et des projets dans les zones rurales, abordant des questions spécifiques de l'éducation rurale. Pour étudier les "aspects sociaux" dans le coopératisme, il cherche à analyser les données relatives à l'éducation, au partage de la terre, à la participation des coopérateurs dans les services sociaux des coopératives.

Presenta experiencias de programas públicos y privados de acciones educativas referidas a la comunidad y al cooperativismo en áreas rurales del Brasil. Objetiva caracte-

³⁵ Para um exame mais detido da pesquisa como um todo, ver:

SCHNEIDER, João Elmo. *Agriculture cooperatives and dependent accumulation in Brazil: change or reproduction*. Wisconsin, Universidade de Wisconsin, 1978. Tese de Doutorado.

terizar y analizar programas y proyectos en áreas rurales, abordando cuestiones específicas relevantes al estudio de la educación rural. Para tratar "aspectos sociales" en el cooperativismo analiza datos relativos a la educación, posesión de tierras, participación de los cooperativistas en los servicios sociales de las cooperativas.

Dinâmica demográfica e o sistema educacional brasileiro: um modelo de simulação de demanda para o sistema educacional*

Nelson do Valle Silva

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O presente trabalho apresenta de forma sumária um modelo de simulação demográfica-educacional orientado para o planejamento na área de educação. Composto por três módulos-componentes (demográfico, educacional e de integração), o modelo é de fácil utilização e fornece uma gama variada de "outputs" possíveis. Este sistema encontra-se implantado à disposição dos interessados nas instalações do Laboratório de Computação Científica do CNPq no Rio de Janeiro.

Descrição geral

Este modelo tem por objetivo permitir o acompanhamento e avaliação da demanda ao sistema educacional, projetando a população por faixa etária e nível de educação em função de parâmetros básicos e variáveis de política, com o espírito de simulação.

Nesse sentido promoveu-se a identificação dos fluxos e estoques, visando a uma representação sistêmica do fenômeno em estudo. Paralelamente estudou-se a forma mais adequada de reproduzir a dinâmica do sistema tendo em vista disponibilidade de dados e facilidade operacional.

O modelo foi decomposto em 3 módulos comportamentais:

Um módulo Demográfico, visando projetar, em função de cenários definidos através de taxas de variações nas componentes demográficas (variáveis exógenas), a população por faixa etária. Esse módulo será utilizado na definição de demanda por serviços educacionais para as primeiras séries do 1º grau, assim como fornecerá um total de população que deverá ser respeitado nas projeções confeccionadas dentro dos demais módulos.

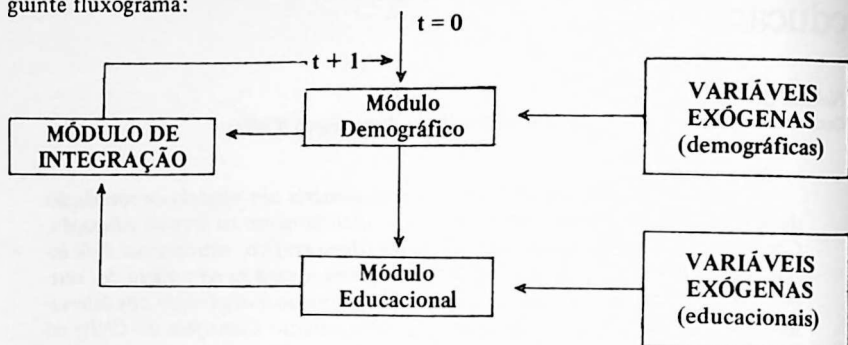
Um módulo Educacional, visando representar a dinâmica dentro do sistema escolar e acompanhar as repercussões desses fluxos no perfil educacional de população. Esse módulo fornecerá medidas de atendimento ou déficit da produção de serviços educacionais, em função das projeções demográficas e dos parâmetros (variáveis exógenas) de desempenho do sistema escolar.

Um módulo de Integração, que recebe a cada período de tempo as projeções forneci-

* Pesquisa financiada pelo INEP/MEC.

das pelos módulos demográfico e educacional e promove o cruzamento dessas duas dimensões, devidamente compatibilizadas na forma de uma matriz representando a estrutura etária por séries do primeiro grau, e vice-versa, a estrutura educacional por faixa etária.

Tomando-se esse nível de agregação, pode-se representar o modelo através do seguinte fluxograma:



O horizonte de tempo para confecção de projeções foi estabelecido de 1980 a 2000. Nesse período as variáveis estarão definidas com o seguinte grau de detalhe:

- desagregação espacial:
 - I Região Norte/Centro-Oeste
 - II Região Nordeste
 - III MG e ES
 - IV RJ e SP
 - V Sul
- localização:
 - urbano
 - rural
- nível educacional:
 - 1ª a 8ª séries do 1º grau
- idade (por faixas individuais):
 - 6 a 19 anos
 - 20 a 24 anos
 - 25 a 39 anos
 - 40 a 54 anos
 - 55 a 69 anos
 - 70 e mais anos

Os componentes do modelo

Módulo demográfico

A metodologia utilizada nas projeções do setor populacional é baseada no chama-

do “método das componentes”, geralmente considerado como a abordagem mais precisa para a tarefa de projetar populações. O “método das componentes” é claramente superior a outras alternativas metodológicas, como por exemplo o conhecido “método matemático”, o qual pressupõe que a tendência de crescimento da população total segue em ritmo regular segundo uma taxa fixa pré-estabelecida.

Resumidamente, podemos dizer que o “método das componentes” para projeções populacionais consiste em se projetar separadamente o número de homens e de mulheres em cada grupo etário. Por esse método podemos ainda incluir outras características da população além de sexo e idade, como, por exemplo, região e etnia. No “método das componentes” é extremamente conveniente que a projeção da população seja feita em intervalos de tempo iguais aos intervalos de idade utilizados na classificação da população total. Assim, o caso mais típico de projeção populacional, e que corresponde também a nosso caso particular, é aquele em que a população está classificada em grupos etários quinquenais, do que resulta que a projeção pode ser facilmente feita em intervalos de tempo igualmente quinquenais.

A essência do “método das componentes” está em que este implica na projeção das tendências de cada um dos componentes do crescimento populacional, a saber, a fecundidade, a mortalidade e, se for o caso, a migração. O crescimento populacional projetado é assim um mero resultante do comportamento de seus componentes. As hipóteses que informam a projeção populacional dizem respeito não ao crescimento populacional propriamente dito (como é feito pelo “método matemático”), mas sim quanto aos elementos demográficos que vão gerar esse crescimento.

Assim, se estivermos projetando uma população em períodos quinquenais, ao final de cada período todos os membros sobreviventes de um grupo etário terão passado para o grupo etário seguinte. O cálculo do número de sobreviventes de um período a outro é obtido, como já dissemos, segundo o sexo e a idade dos indivíduos, utilizando-se para isso taxas específicas de mortalidade selecionadas a priori. Portanto, para projetarmos uma população precisamos de hipóteses detalhadas a respeito do comportamento dessas taxas específicas de mortalidade, de forma a podermos calcular as taxas de sobrevivência necessárias à projeção. Em outras palavras, precisamos especificar o comportamento da mortalidade segundo o sexo e a idade dos indivíduos, e, naturalmente, segundo qualquer outra característica que estejamos também utilizando como componente populacional. De um modo geral, as hipóteses quanto à mortalidade consistem em se estabelecer uma tendência futura geral, usualmente expressa em termos da esperança de vida ao nascer, por sexo, o que permite o cálculo das taxas de sobrevivência requeridas pela projeção através da utilização de tábuas de vida pré-selecionadas.

As hipóteses de mortalidade, para populações fechadas à migração, fornecem dessa forma o volume de “saídas” da população durante o período de projeção. Precisamos, além disso, calcular o volume de “entradas” no mesmo período, o que vale dizer, o número de nascimentos durante aquele intervalo de tempo. Para tanto, precisamos também de hipóteses precisas quanto ao comportamento futuro da fecundidade.

A fecundidade pode ser definida de diversas formas alternativas, sendo no entanto, de um modo geral, considerada como uma característica que depende do estágio do ciclo de vida em que se encontram as mulheres, notadamente de sua idade. Dessa forma, o número de crianças a nascerem durante um dado período no futuro depende do número de mulheres nas diversas faixas etárias, cada faixa sendo caracterizada por uma taxa específica de fecundidade, ou seja, um dado número médio de filhos ti-

dos durante o período. Essas informações permitem o cálculo do número de crianças nascidas durante o período, sendo o número dessas crianças que sobrevivem, ao final do intervalo de tempo em consideração, determinado pela aplicação das taxas de sobrevivência adequadas ao número de nascimentos esperados durante o período.

No nosso caso específico, uma vez que estaremos fazendo projeções ao nível regional, necessitamos ainda de especificar hipóteses quanto à migração, tanto inter quanto intra-regional. Essas hipóteses serão expressas em termos de taxas alimentadas exogenamente para cada região. De um ponto de vista matemático, podemos assim descrever o "método das componentes": a população projetada para n-anos com idades ente $x + n$ e $x + 2n$ é dada por

$${}_n P_{x+n}^{(t+n)} = {}_n P_x^{(t)} \cdot \frac{{}_n L_{x+n}}{{}_n L_x}$$

onde ${}_n L_x$ é o número de anos-pessoas vividos num certo grupo etário x . Os nascimentos durante o período de projeção são dados por

$$N = \frac{n}{2} \left[{}_n P_x^{(t)} + {}_n P_x^{(t+n)} \right] {}_n F_x$$

onde ${}_n F_x$ é a taxa específica de fecundidade. Os sobreviventes desses nascimentos ao fim do período são dados por

$${}_n P_0 = \frac{N \cdot {}_n L_0}{n \cdot \ell_0}$$

As equações acima podem ser colocadas sob forma matricial, compondo a chamada "Matriz de Leslie" para projeção por 5 anos:

$$L = \begin{bmatrix} 0 & \frac{L_0}{2\ell_0} \left(\frac{L_{15}}{L_{10}} F_{15} \right) & \frac{L_0}{2\ell_0} \left(F_{15} + \frac{L_{20}}{L_{15}} F_{20} \right) & \dots & 0 & 0 \\ \frac{L_5}{\ell_0} & 0 & 0 & \dots & 0 & 0 \\ 0 & \frac{L_{10}}{L_5} & 0 & \dots & 0 & 0 \\ \cdot & \cdot & \cdot & & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & & \cdot & \cdot \\ 0 & 0 & 0 & \dots & \frac{L_{75}}{L_{80}} & 0 \end{bmatrix}$$

Sendo ${}_5 P_x^{(t)}$ o vetor coluna da distribuição etária na data t e ${}_5 P_x^{(t+5)}$ na data $t + 5$, a projeção para uma área fechada à migração pode ser escrita como

$$L({}_5P_x(t)) = {}_5P_x(t+5)$$

Obtida a estrutura etária em grupos quinquenais, podemos obter projeções ano a ano (no nosso caso, até 20 anos), utilizando-se para isso o método de interpolação de Sprague.

Em resumo, o "método das componentes" implica em que se elabore hipóteses detalhadas quanto ao comportamento futuro dos componentes básicos do crescimento populacional. Esse método apresenta grandes vantagens, uma vez que, se forem possíveis de serem feitas hipóteses plausíveis a respeito desses componentes, reduz-se de muito o risco de erro na estimativa do total da população. Além do mais, podemos obter com esse método informações precisas quanto às variações futuras esperadas na *composição* da população, o que torna o "método das componentes" uma metodologia virtualmente indispensável na projeção da demanda do sistema educacional.

Módulo educacional

Este módulo projeta e contabiliza o fluxo de matriculados e a formação do estoque de população por série concluída.

Sua estrutura é constituída pelos seguintes elementos básicos:

a) vetores contabilizando a população por séries do 1º grau:

$M(t)$: vetor de matriculados por série no tempo t , sendo

$M_i(t)$: total de matriculados na i -ésima série do tempo t .

$NM(t)$: vetor de população fora do sistema escolar (seriado) no tempo t , sendo

$NM_j(t)$: total da população com j séries concluídas

b) matriz de probabilidades simples, P , representando taxas de desempenho, definindo a dinâmica do sistema escolar. Em termos matriciais, este sistema pode ser definido através da equação seguinte:

$$NM(t+1) + M(t+1) = NM(t) + P(t) * M(t),$$

onde P é constituída pelos elementos seguintes do tempo t :

TE_i — Taxa de evasão durante o ano na série i

TA_i — Taxa de aprovação na série i

TEA_i — Taxa de evasão de aprovados da série i

TER_i — Taxa de evasão de reprovados da série i

O produto $P(t) * M(t)$ pode ser decomposto nas relações abaixo que definem a destinação dos matriculados da i -ésima série:

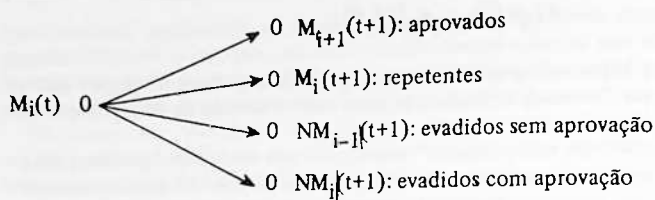
$$M_{i+1}(t+1) = (1 - TE_i) * TA_i * M_i(t);$$

$$M_i(t+1) = (1 - TE_i) * (1 - TA_i) * (1 - TER_i) * M_i(t);$$

$$NM_{i-1}(t+1) = NM_{i-1}(t) + TE_i * M_i(t) + (1 - TE_i) * TER_i * M_i(t);$$

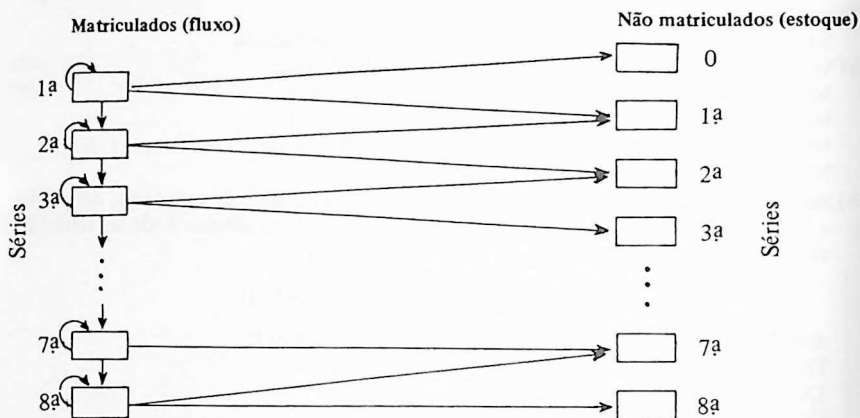
$$NM_i(t+1) = NM_i(t) + (1 - TE_i) * TEA_i * M_i(t)$$

Este modelo de probabilidade é passível de uma representação gráfica que forneceremos a seguir, isolando a i -ésima série do 1º grau:



Os eventos representados pela evasão durante o ano, aprovação ou reprovação no final do ano e evasão na passagem de ano, foram alimentados como eventos independentes, no sentido de propiciar um cálculo multiplicativo com três graus de liberdade. A vantagem de manter estes graus de liberdade reside justamente no fato de tratar independentemente valores de probabilidade atribuídos a cada um dos eventos e por representarem ocorrências dentro do sistema escolar de natureza diversa.

Eliminando-se o fator tempo, pode-se desenhar os fluxos e a formação de estoque de população segundo a educação, como abaixo:



Uma vez descrito o funcionamento deste módulo, cabe esclarecer que os elementos da matriz P são alimentados na forma de variáveis exógenas, conforme descrito na parte relativa a Operacionalização do Modelo. Ainda sobre o aspecto de alimentação, deverá constar, na forma de uma variação anual média, o movimento de entrada no sistema escolar (seriado), representado pelo número total de matrículas disponíveis para cursar a 1ª série do 1º grau.

Módulo de integração

Este módulo adota a metodologia de Matrizes Biproporcionais (R.A.S.), visando reconstituir a matriz de nível de escolaridade por idade.

Temos, por um lado, a projeção demográfica fornecida pelo Módulo Demográfico. Por outro lado, nos é fornecido pelo Módulo Educacional os totais de população matri-

culada nas diversas séries do primeiro grau, assim como a distribuição de população não matriculada nos diversos níveis de escolaridade alcançados. Desta forma, há que se obter a distribuição etária dentro de cada série, vice-versa a distribuição por nível de escolaridade dentro de cada coorte populacional. Em resumo, resta reconstruir a matriz de cruzamento entre nível de escolaridade e idade, cujos marginais por linha e coluna são conhecidos.

Evidentemente essa matriz é dificilmente obtida de forma direta, na medida em que os parâmetros de desempenho escolar, tais como taxas de evasão, aprovação e reprovação, não são fornecidos por faixa etária. Ademais, tal tarefa sobrecarregaria inutilmente o modelo, pois aumentaria sobremaneira suas dimensões e a tarefa de alimentação e controle por parte do usuário, quando se considera que as projeções são feitas por região, urbana e rural, desagregando as 8 séries do 1º grau. Em cada unidade de tempo, o objetivo deste módulo é obter a seguinte matriz de contabilidade:

idade \ série	Matriculados				Não matriculados				C
	1ª	2ª		8ª	0	1ª	2ª		
6			...						
7								...	
8									
⋮			A_{ij}						C_i
24, +									

L	Matriculados			Não matriculados			T
		M_j				NM_j	

Sendo A a matriz acima,

$$A_{ij} = \text{população com idade } i \text{ na série } j$$

$$L_j = \sum_i A_{ij}, \quad C_i = \sum_j A_{ij}$$

$$L = (M, NM)$$

$$C_i = \text{população com idade } i$$

$$M_j = \text{população matriculada na série } j$$

$$NM_j = \text{população não matriculada com a série } j \text{ completa}$$

$$\sum_j L_j = \sum_i C_i = T = \text{população total}$$

Usando esta notação, pode-se expressar o problema como a seguir:

Sendo dados A_{t-1} e os vetores de marginais para A_t , L_t e C_t , como obter a matriz A_t de forma que na sua construção, além de respeitar os marginais acima, a nova matriz deva preservar o máximo de informação da matriz do tempo anterior, A_{t-1} ?

Uma vez que os marginais têm que ser respeitados, pois em última instância o total de população tem que ser respeitado, comentar a necessidade de não se distanciar da matriz do período anterior.

Não se deve esperar que mudanças regulares nos indicadores de desempenho escolar (taxas de aprovação, reprovação, evasão) possam gerar modificações radicais na distribuição etária da população matriculada nos diversos níveis de educação. Da mesma forma, a composição etária de uma série num tempo t guarda relação estreita com sua composição no período anterior. Portanto, essa distribuição deve ser preservada ao máximo desde que respeite os novos totais representados pelos marginais.

Método R.A.S. (Matriz Biproporcional)

Em linhas gerais, este método busca novos valores para as celas de uma matriz A , de forma que seus marginais de linhas e colunas sejam iguais a dados vetores linha e coluna e que neste processo de ajustamento um máximo de informação seja preservado.

Sendo C um vetor coluna e L um vetor linha tal que $\sum_i C_i = \sum_j L_j = T$, isto é, que elementos somam o mesmo total, então a matriz fornecida pelo método RAS, A^R é tal que

$$\sum_j A_{ij}^R = C_i$$

$$\sum_i A_{ij}^R = L_j$$

e a distância entre A e A^R é mínima dentre todas as matrizes que satisfazem os mesmos marginais. A distância entre A e A^R é medida pela expressão:

$$D(A, A^R) = \sum_i \sum_j A_{ij}^R \log \frac{A_{ij}^R}{A_{ij}}$$

Considerando as distribuições de probabilidade dadas por $P_{ij} = A_{ij}/T$ e $P_{ij}^R = A_{ij}^R/T$, a medida acima indica que P_{ij}^R é a distribuição mais próxima de P_{ij} , no sentido da teoria de Informação.

Deve-se por último ressaltar que esta metodologia vem sendo utilizada com muito sucesso em projetos de diversas naturezas. Neste caso sua utilização vem resolvendo problemas desde atualização de dados até modelos de previsão envolvendo matrizes de fluxos ou estruturas. Deixaremos em anexo algumas referências que julgamos suficientemente ilustrativas.

Operacionalização do modelo

Uma vez implantado no computador, o modelo poderá ser ativado a partir de um terminal de vídeo, que servirá igualmente de veículo para a alimentação numérica das tabelas contendo as variáveis exógenas (INPUT). Em seguida à execução do Modelo, os resultados da simulação (OUTPUT) serão produzidos por uma impressora do computador, dando origem a uma listagem de quadros cujo formato encontra-se descrito mais adiante (b).

a) Iniciaremos com a descrição do procedimento de alimentação, ou INPUT, das variáveis demográficas e educacionais:

1. Para as variáveis de *Fecundidade e Mortalidade*, deverão ser fornecidas previsões, ou hipóteses de comportamento futuro, na forma de variações médias anuais para os períodos 1980-85, 1985-90 e 1990-2000. Vale acrescentar que valores históricos destas variações serão simultaneamente apresentados no vídeo, com vistas a proporcionar ao usuário uma referência ou balisamento para tais estimativas. Completando a alimentação da parte demográfica, serão solicitados, em outra tabela que irá também contar com o mesmo tipo de referencial já mencionado, valores (diretos) de taxas *migratórias*, tanto no plano inter-regional como intra-regional, para os mesmos períodos referidos acima.
2. O segundo conjunto de INPUTS, ligados diretamente ao setor educacional, requer o preenchimento de uma tabela, desagregada por região e série escolar. Esta tabela contém as principais taxas explicativas dos fluxos dentro do sistema educacional, isto é, as taxas de aprovação, evasão e a variação anual de matrículas disponíveis para a 1ª série do 1º grau. Analogamente, será fornecida uma taxa (histórica) de referência na tela do vídeo.
3. Terminada esta etapa de alimentação propriamente dita, caberá ainda ao usuário, através do vídeo, optar por formatos de apresentação de resultados, que visam otimizar o tempo e condições de análise. Por exemplo, será facultado ao usuário obter os quadros de resultados somente para aquela região de seu interesse, ou ainda, no caso de um exercício diverso, apresentar os dados para o Brasil como um todo. Igualmente, para um dos quadros de resultados será criada a possibilidade de informar pelo terminal o grau de desagregação desejada. Neste caso, trata-se dos grupos de idade e séries escolares que poderão tanto constar num nível baixo de desagregação (por exemplo, 6 a 14, 15 a 24, 25 e mais anos de idade, por um lado, e 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série, por outro) como um nível máximo, onde a população será considerada em intervalos de idade anuais e segundo cada série do 1º grau.

b) Foi selecionada para apresentação dos resultados, ou OUTPUT, uma série de 3 quadros que resumem satisfatoriamente a maioria das simulações passíveis de execução com auxílio do presente Modelo. Tais resultados serão fornecidos para os anos 1980, 1985, 1990 e 2000.

1. O primeiro quadro, mais geral, destaca valores agregados tanto na parte demográfica quanto educacional:
 - População de 6 anos e mais (de idade)
 - População de 10 anos e mais
 - População de 15 anos e mais
 - Matriculados no 1º grau

-
- Matriculados na 1ª série do 1º grau
 - Evadidos da 1ª série do 1º grau
 - Aprovados da 1ª série do 1º grau
 - Aprovados da 8ª série do 1º grau
 - Analfabetos (nenhuma série completa) de 10 anos e mais
 - População de 15 anos e mais com:
 - 1ª série completa
 - 4 séries completas
 - 1º grau completo

2. O segundo quadro diz respeito ao contingente de alunos matriculados (em cursos seriados) segundo a série do 1º grau que freqüenta e a idade. A dimensão deste quadro irá depender da escolha feita na etapa de alimentação (ver a.3).
3. Completando o aspecto educacional, o terceiro e último quadro resume o perfil de instrução da população não matriculada (não freqüenta curso seriado) segundo os principais grupos de idade.

Em resumo, a operacionalização do Modelo permite que as execuções do mesmo sejam extremamente rápidas e o processo de alimentação bastante ágil. Assim, torna-se possível a execução de um número significativo de exercícios de simulação num prazo muito curto, bem como uma utilização por iteração, onde cada alimentação depende dos resultados obtidos com outra.

Recebido em 7 de junho de 1983

Nelson do Valle Silva, Mestre em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutor em Sociolinguística pela Universidade de Michigan, EUA, é pesquisador titular do Laboratório de Computação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professor visitante do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

This work presents a brief model of demographic-educational simulation oriented towards educational planning. The model, composed of three component-modules (demographic, educational and of integration), is of easy utilization and supplies a varied range of possible outputs. The system is in use at the Laboratório de Computação Científica of CNPq in Rio de Janeiro where it is available. The equipment is an IBM 158 system operating under MTS (Michigan Terminal System).

Ce travail présent, d'une façon sommaire, un modèle de simulation démographique-éducative, orienté vers la planification dans le domaine de l'éducation. Constitué par trois modules-composants (démographique, éducatif et d'intégration) le modèle est d'une utilisation bien facile et offre une gamme variée de "outputs" possibles. Ce système peut être examiné au Laboratoire d'Informatique Scientifique du CNPq, à Rio de Janeiro, où il se trouve implanté.

El trabajo presenta de forma sumaria un modelo de simulación demográfico-educacional orientado para la planificación en el área de la educación. Formado por tres módulos-componentes (demográfico, educacional y de integración), el modelo

es de fácil utilización y proporciona una gama variada de "outputs" posibles. Este sistema se encuentra implantado, a disposición de los interesados, en las instalaciones del Laboratorio de Computación Científica del CNPq en Rio de Janeiro.

O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)

Zaia Brandão

Anna Maria Bianchini Baeta

Any Dutra Coelho da Rocha

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)

Em ampla revisão de literatura nacional e estrangeira (100 títulos estrangeiros, mais precisamente) sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau, constatou-se surpreendente convergência entre os achados do Brasil e os internacionais. Os resultados apontam para a distância entre a prática escolar e o universo cultural das crianças das camadas populares.

Este documento pretende sintetizar os achados do estudo "O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)".*

O trabalho que realizamos desenvolveu-se a partir da necessidade de "fazer um balanço" da produção acadêmica, no sentido de descobrir o que é efetivamente conhecido sobre a questão. Ele ilustrou claramente como é pequena e limitada a produção do conhecimento sobre evasão e repetência. No entanto, pudemos obter algumas indicações de que o rumo das pesquisas (ainda muito escassas) neste campo é promissor.

O problema da evasão e repetência no 1º grau nos remete para a questão da seletividade social dentro da escola. A democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino. Ao esforço de ampliação de vagas, dentro do sistema escolar, não se seguiu uma política segura de intervenção, no sentido de torná-lo competente para ensinar os que dependem exclusivamente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas. Tal negligência tem provocado, conseqüentemente, a crescente inflação dos custos da educação de 1º grau, uma vez que tanto a evasão como a repetência oneram o sistema. Por outro lado, tem agravado o custo social, na medida em que um significativo contingente de alunos sai da escola sem que sequer tenha aprendido a ler e a escrever.

A incapacidade de se aparelhar com competência para a sua atividade fim e a procura fora do sistema escolar de justificativas para o fracasso (dos alunos) perpetua dentro da escola uma prática pedagógica que se sobrepõe à realidade sem incorporá-la.

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

* Pesquisa financiada pelo INEP/MEC.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Realizamos inicialmente um estudo piloto com os objetivos de elaborar uma metodologia de análise e de prever o número de pesquisas sobre o tema.

Optamos por uma amostra intencional* que resultou dos seguintes passos:

- o levantamento da produção acadêmica sobre o tema no Brasil nos últimos 10 anos (71-81). Foram consultados 1.706 títulos;
- a escolha, dentro do total citado, de 80 pesquisas que foram examinadas para a seleção definitiva da amostra;
- a definição da amostra intencional que incorporou 27 pesquisas.

Um balanço da produção

À escassez de pesquisas sobre evasão e repetência, demonstrando a pouca atenção dada ao problema por parte dos pesquisadores, juntou-se a constatação de sua má qualidade. Verificamos um grande número de estudos exploratórios e descritivos e de estudos correlacionais sobre assuntos muito específicos que não têm condições de exercer impacto sobre o sistema escolar.

Entre os problemas constantemente encontrados estão:

- o pouco domínio dos princípios elementares da metodologia da pesquisa;
- a pouca precisão na formulação de problemas, objetivos e hipóteses, levando, na maioria das vezes, a procedimentos inadequados na coleta de dados e aplicação dos instrumentos;
- o grande vazio existente entre pesquisas de orientação predominantemente empírica e outras que privilegiam "grandes" quadros teóricos. Procuramos preencher tal vazio com a seleção, em nossa amostra, de pesquisas que, fundamentadas em quadros teóricos sólidos, utilizam a empiria como recurso para o estudo de questões concretas.

Dada a complexidade dos fatores que intervêm no fenômeno da evasão e repetência, tivemos que selecionar pesquisas que abordaram temas correlatos, para melhor apreender os condicionantes do problema.

As pesquisas selecionadas (80) distribuíram-se da seguinte forma em termos de temática:

- | | |
|------------|---|
| 12 (15%) | - evasão e repetência; |
| 18 (22,5%) | - fatores extra-escolares que interferem no rendimento; |
| 10 (12,5%) | - aspectos relacionados ao professor; |
| 4 (5%) | - escolas em zona rural; |
| 16 (20%) | - aspectos institucionais que interferem no rendimento; |
| 5 (6,25%) | - aspectos lingüísticos; |
| 2 (2,5%) | - subnutrição e aprendizagem; |
| 7 (8,75%) | - dificuldades de aprendizagem; |
| 4 (5%) | - mecanismos de transmissão cultural; |
| 2 (2,5%) | - alfabetização. |

O fato de encontrarmos uma maior concentração de pesquisas em fatores extra-escolares e aspectos institucionais que interferem no rendimento (42,5%) reflete, por um lado, nossa preocupação em selecionar pesquisas que, sem esquecer o contexto, tivessem a preocupação de ligá-lo à prática pedagógica e, por outro, o fato de que esta

* Esta amostra é constituída de relatórios técnicos de pesquisas. Não foram incluídas, portanto, pesquisas que só foram divulgadas em forma de artigo.

é também a preocupação de um bom número de pesquisadores.

Ao examinarmos esse conjunto de pesquisas, ficou patente a pouca atenção dada aos temas evasão e repetência, subnutrição/aprendizagem e alfabetização.

Quanto aos tipos de pesquisa, foi feito um balanço das selecionadas em termos de: dissertações de mestrado (D.M.), teses de doutorado (T.D.), pesquisas institucionais (INST.) e secretarias de educação (S.E.), representadas no quadro seguinte:

Tipos de pesquisa	Selecionadas (80)		Amostra (27)	
	Nº	%	Nº	%
D.M.	47	58,75	11	40,74
T.D.	4	5,0	3	11,11
INST.	22	27,5	11	40,74
S.E.	7	8,75	2	7,4

A situação da pesquisa e dos pesquisadores

Foram entrevistados pesquisadores que atuam tanto em Programas de Pós-Graduação, como em Centros de Pesquisa, das diferentes capitais visitadas, no intuito de trazer a situação da pesquisa e pesquisadores na área.

Ao abordarmos a questão de recursos/convênios em pesquisas, a quase totalidade dos pesquisadores afirmou encontrar dificuldades. Os aspectos mais enfatizados foram:

- tempo despendido no preenchimento de formulários, tanto para pedido de financiamento, como para prestação de contas;
- defasagem no orçamento causada pela demora na aprovação dos projetos;
- necessidade de atender às prioridades das agências financiadoras;
- limitações quanto às possibilidades de publicação;
- falta de informação quanto às áreas de pesquisa que estão sendo financiadas;
- falta de informação quanto ao porquê da recusa dos projetos;
- formulários com direcionamento para um certo tipo de pesquisa; e
- tempo de financiamento muito curto (geralmente um ano), o que concorre para uma redação apressada dos relatórios finais.

Foi possível detectar que, em geral, os Centros de Pesquisa têm maior autonomia que as universidades. Nestas, a necessidade de financiamento é maior e nem sempre existe o apoio necessário por parte dos órgãos superiores da própria universidade. Outra dificuldade encontrada foi a de conciliar as atividades de docência e de pesquisa quanto à alocação de tempo.

No que se refere aos aspectos relativos à equipe de pesquisa, foram apontados problemas que decorrem da situação de descontinuidade com que as pesquisas são feitas. Problemas como treinamento da equipe, recursos financeiros que se esgotam antes

do término da pesquisa e o conseqüente clima de instabilidade, também foram apontados.

Em relação aos contatos com outros órgãos e/ou agências de pesquisa, e com os órgãos executores (Secretarias de Educação, faculdades a nível de graduação, etc.), certos pesquisadores ressentem-se da situação de completo isolamento. Alguns advertem que a pesquisa circula apenas entre os pesquisadores. Para outros, no entanto, este problema é superado através da participação em seminários.

Há experiências que vêm sendo feitas no sentido de realizar seminários em torno das pesquisas e teses de mestrado dentro da própria universidade, com o objetivo de tornar estes debates mais amplos.

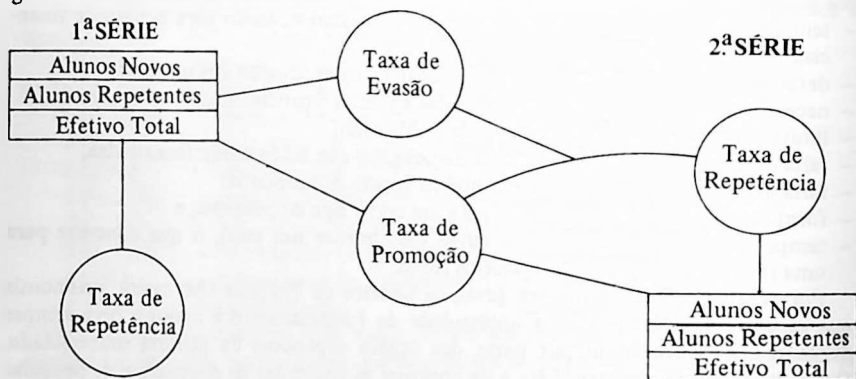
No que se refere à divulgação dos resultados das pesquisas e *feed-back* recebido, as respostas indicam que embora alguns pesquisadores tenham o relatório final como única forma de divulgação, a maioria dispõe de outros meios, principalmente artigos de revista, ou mesmo livros, além de comunicações em seminários.

Uma visão quantitativa da repetência e da evasão no Brasil*

Dentro deste enfoque, dois foram os objetivos:

- preencher uma lacuna, observada durante a realização da pesquisa, referente à não existência de estudos que possibilitem uma comparação entre os dados de evasão e repetência para o Brasil como um todo;
- fazer uma análise crítica das dificuldades de trabalhar com as estatísticas, tentando, a partir da experiência acumulada durante a realização da pesquisa, identificar o "cerne" dessas mesmas dificuldades.

O fluxo que se segue apresenta um painel, em termos numéricos, da evasão, da repetência e da promoção no Brasil.¹ Cobre um período de 5 anos (1974-78), para todas as séries do 1º grau, sendo que para cada série e para cada ano foram calculadas as taxas de repetência, de evasão e de promoção. A notação utilizada nos fluxos é a seguinte:



* Este capítulo é de autoria de Maria Isabel Parahyba.

¹ Os dados utilizados foram os da SEEC-MEC, através da "Síntese retrospectiva do ensino de 1º grau - 1974/78", 1981.

ENSINO DE 1.º GRAU – 1974/78

SÉRIES		ANO							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1974	57210270	3144620	2533070	2103856	1827891	1434316	1144010	868002	
	1411282	523697	266649	204440	218066	154865	98420	49328	
	7113352	3668317	2799719	2308296	2045957	1589181	1242430	917330	
1975	5721045	3119087	2522638	2127473	1913413	1488500	1242378	980109	
	1357906	515246	260316	208108	229052	172568	122464	65474	
	7078951	3634333	2782954	2335581	2142465	1661068	1364842	1045583	
1976	5816655	3109574	2505399	2093206	1945143	1533267	1260046	1017800	
	1531889	513920	323627	234748	260309	184200	127643	72323	
	7348544	3623494	2829026	2327954	2205452	1717467	1387689	1990123	
1977	6249135	3218412	2580827	2115354	2008443	1616468	1297414	1051767	
	1845691	567023	362217	244431	294228	198827	140771	76358	
	8094826	3785435	2943044	2359785	2302671	1815295	1438185	1128125	
1978	6502323	3430307	2697948	2183465	2091913	1635365	1367715	1087055	
	1926891	609577	404033	256639	367663	265709	187650	105312	
	8429214	4039884	3101981	2440104	2459576	1901074	1555365	1192367	

A leitura desses dados confirma a baixa produtividade do ensino de 1º grau, apontada pelas pesquisas analisadas.

Para cada 1.000 crianças que iniciam a 1ª série (tomando como base o período considerado), 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1.000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º grau.

O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência chegam a 56%.

A partir da 2ª série, as taxas oscilam em torno de 30%.

Enquanto que, das crianças que iniciaram a 1ª série em 1974, menos de 50% chegaram à 2ª série, das crianças que em 1974 iniciaram as 3 últimas séries do 1º grau, cerca de 80% chegaram à série seguinte.

Como vemos, esses dados espelham de uma forma direta o problema do baixo rendimento do sistema escolar, o que corrobora as conclusões das pesquisas analisadas.

Embora a eficácia da análise quantitativa para a pesquisa educacional seja reconhecida, é comum entre os pesquisadores uma certa insatisfação com a utilização das estatísticas.

Durante a realização desta pesquisa, em diversos momentos percebemos a dificuldade de trabalhar com as estatísticas. As pesquisas analisadas e as entrevistas com técnicos e pesquisadores também apontam nessa direção.

O que se pretende aqui é tentar recuperar essa insatisfação a nível deste documento para que, através desse registro, tal insatisfação não fique fazendo parte somente da experiência de cada um.

O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade nos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aqueles que se utilizam de instrumental estatístico, é recorrente a ressalva quanto à falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocadas pela inconsistência dos dados.

Durante a coleta de dados para realização do painel informativo sobre a situação do ensino no Brasil, nós mesmos tivemos a oportunidade de verificar essa dificuldade. Há falta de compatibilização entre as informações das agências fornecedoras dos dados oficiais, uma vez que algumas agências agrupam os dados por domicílios, outras por unidades escolares e outras por região administrativa, o que torna difícil uma comparação entre os dados.

Entre diversos problemas levantados pelos pesquisadores que trabalham com dados quantitativos destacam-se:

- dificuldades com os questionários do SEEC-MEC a serem preenchidos pelas escolas;
- a utilização de informações processadas por computador não é privilégio de todos os estados, o que dificulta bastante a checagem da consistência do dado;
- apesar da tentativa do MEC em padronizar a linguagem estatística para todo o Brasil (o SEEC-MEC possui um glossário nacional), nem todos os estados têm condições de seguir a padronização proposta, já que os seus centros de documentação e estatística funcionam de forma precária.

A questão dos limites das estatísticas, para os pesquisadores de um modo geral, se coloca mais ao nível do processo de elaboração da própria estatística, do que no nível mais teórico, onde os limites das estatísticas refletiriam os limites da metodologia

quantitativa, que as utiliza como instrumental.

Embora a consciência dessa limitação, digamos mais teórica, exista, podemos falar de um consenso no sentido de um reconhecimento da necessidade da utilização de técnicas estatísticas para o desenvolvimento da pesquisa em educação.

A preocupação central que se nota é quanto a uma melhor operacionalização do sistema de informações no sentido de criar condições mais favoráveis à utilização dessas técnicas.

O estado da arte no Brasil

Os resultados das pesquisas examinadas foram agrupados em seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola e subnutrição e aprendizagem.

Esta forma de apresentar os dados obedece simplesmente a uma necessidade de organização na apresentação dos resultados. Parte-se do pressuposto de que, embora cada um desses temas apresente características específicas, estas só se revelam, enquanto objeto de análise, no contexto em que se manifestam.

É importante ainda assinalar que, dada a especificidade de cada pesquisa, em determinados momentos foi necessário mencionar limites ou questionamentos sobre os resultados obtidos, principalmente quando as conclusões não foram convergentes.

Aspectos relativos ao aluno

Há, em geral, uma preocupação com variáveis sócio-econômicas que possam explicar diferenças significativas entre sujeitos de diferentes segmentos sociais. Assim, percebe-se que muitas das pesquisas estão empenhadas em estabelecer determinantes da escolaridade extra-sistema.

Estão entre essas pesquisas aquela desenvolvida por WOLFF (1978), que, com uma amostra de 5% do universo de alunos da 1ª série do 1º grau do Rio Grande do Sul, conclui que "75% ou mais da variância (em grau) em linguagem estão baseados, quer direta quer indiretamente, sobre medidas da situação sócio-econômica das crianças, instrução da mãe, instrução do pai, nível ocupacional do pai e número de livros didáticos".

Ainda neste sentido, a pesquisa do ECIEL,* que trabalhou com amostra de cinco países latino-americanos, conclui que o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento.

Para GATTI (1981), ARNS (1978), ISAAC (1977), FERRARI (1975), BONAMIGO (1980), FUKUI (1980) e ROSENBERG (1981), os alunos de nível sócio-econômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão.

Ainda em relação aos determinantes de escolarização, GATTI e ROSENBERG encontraram maior incidência de reprovados entre os migrantes.

* Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina.

GATTI desmistifica deficiências biológicas e físicas dos alunos como causas de reprovação, já que não foram encontradas, na investigação das condições físicas e psicológicas, variáveis que isoladamente pudessem responder seguramente pelo fenômeno em questão.

ISAAC, ao comparar alunos da CAD (classe de adaptação) e 1ª série, mostra que, embora sejam encontradas semelhanças quanto à maturidade e prontidão, o fato dos alunos estarem num ou noutro tipo de classe determina o seu rendimento. Os alunos de CAD, mesmo com maturidade e prontidão, apresentavam um baixo rendimento escolar.

A aferição de diferenças psicológicas através de testes não é uma questão resolvida, como se vê em CASTRO & SANGUINETTY (1980), RASCHE (1979) e GATTI (1981).

A pesquisa do ECIEL aponta para a distância entre os testes e a realidade dos alunos, mas ressalta que “de todas as formas e até certo ponto, os testes não são mais alienados que a própria escola. Não se trata somente de um problema técnico de testes e medidas, mas sim de uma distância invencível entre cultura de sala de aula e a cultura desses grupos”.

As pesquisas que, ao abordarem as diferenças culturais entre a escola e crianças das classes populares, se preocuparam em analisar as reações dos alunos na escola, não chegaram a conclusões inteiramente confluentes.

Para BRANDÃO (1980), as ameaças, castigos e punições que o professor utiliza para manter a ordem e a disciplina, são práticas que explicariam a introjeção pela criança do papel-aluno, o que inibiria suas manifestações mais espontâneas. Outro aspecto observado foi o do interesse das crianças em aprender, apesar da monotonia das aulas.

NORONHA (1977), que também através de observações encontrou os mesmos recursos disciplinares que BRANDÃO, conclui que o uso constante do controle e ameaças para a manutenção da ordem demonstra “o caráter precário do exercício eficaz da autoridade escolar”.

ANDRADE (1979) concorda com BRANDÃO ao afirmar que as CADs assumem um caráter impositivo e cerceador da espontaneidade dos alunos. Prevê que o aluno imbuído da “ideologia do esforço” culpa a si próprio pela repetência, mas considera, também, o problema da repetência como resistência por parte dos alunos à imposição do saber da classe dominante.

Quanto à variável sexo, ROSENBERG encontrou melhor rendimento nos alunos do sexo feminino, enquanto ARNS não identificou diferença significativa quanto a esta variável.

FUKUI verificou que entre os excluídos da escola há “perspectivas de trabalhos diferenciados segundo o sexo (para as meninas a principal ocupação será sempre dona de casa), sendo dado maior empenho à escolaridade do menino”.

Quanto à utilização do trabalho de crianças, FUKUI verificou que este é freqüente desde os 8 ou 10 anos. Na amostra de ROSENBERG, mais de um quinto dos alunos maiores de 10 anos matriculados em escolas estaduais da grande São Paulo trabalham ou estão procurando emprego.

Aspectos relativos ao professor

A análise dos resultados das pesquisas que abordam aspectos relativos ao professor

indica que um dos enfoques mais freqüentes é a relação entre nível de habilitação do professor e rendimento do aluno.

As pesquisas que trabalham com grandes amostras (CASTRO & SANGUINETTY, WOLFF, FERRARI) não apontam correlação significativa entre rendimento dos alunos e o nível de habilitação do professor. Porém esta questão se apresenta cercada de uma série de questionamentos, quer teóricos quer metodológicos.

Do ponto de vista metodológico, as variáveis "freqüência a curso regular", "freqüência a cursos de aperfeiçoamento" e "outra atividade do professor", não fornecendo indicadores sobre a qualidade destes cursos, podem levar a um viés na análise da relação entre a qualificação do professor e o rendimento escolar.

Entretanto, para ARNS, a insuficiência na qualificação média do professor é responsável pelo baixo desempenho lingüístico dos alunos. Nessa mesma direção, o ECIEL concluiu que a formação secundária do professor parece gerar melhor rendimento do que a formação universitária, e a hipótese é de que a distância muito grande entre a formação do professor e o nível em que ensina leva a uma menor motivação do professor e baixa o rendimento dos alunos.

MELLO (1981), ao analisar as representações dos professores sobre os alunos economicamente carentes e a responsabilidade da escola, encontrou diferenças relativas ao tipo de formação recebida (os mais conscientes são os que tiveram formação superior na área de ciências) e os que estudaram antes do período da expansão do ensino.

Por outro lado, BRANDÃO, PENIN (1980), MELLO e CASTRO & SANGUINETTY chamam a atenção para a questão salarial. Estes últimos, particularmente, associam o salário ao melhor rendimento dos alunos. Da amostra de MELLO, 75% dos professores entrevistados declararam que seu salário é o único ou fundamental sustento da família.

É interessante notar que FERRARI encontrou maiores índices de aprovação entre os professores que lecionam na série de sua preferência.

Este dado levanta questões relativas não ao grau de qualificação e/ou experiência do professor, mas à forma como encara sua profissão. Para RASCHE, os professores não optam pela sua profissão, e ensinar é considerado uma atividade secundária, uma imposição das circunstâncias. Já para CASTRO & SANGUINETTY a carreira do magistério constitui uma via de ascensão para uma parte considerável da população.

Num seguinte enfoque, as pesquisas ampliam a análise das características dos professores, seja pelas representações que estes têm de sua própria prática ou situação profissional, seja pelos efeitos da situação vivenciada em relação a eles mesmos e aos alunos. Nesse sentido, ANDRADE, BRANDÃO, BONAMIGO, GATTI, PENIN, MELLO, RASCHE e ROSENBERG concordam que as expectativas negativas em relação aos alunos refletem-se no seu desempenho.

A pesquisa de BRANDÃO aponta que, no que se refere à atitude do professor, foi observado um conjunto de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos por parte do corpo docente, sobretudo em relação aos mais "carentes". Foi notada, ainda, uma preocupação em patologizar os alunos. As famílias também são encaradas de forma depreciativa.

Segundo GATTI, "o fenômeno da profecia auto-realizadora é mais provável de ocorrer numa escola que abrange crianças de níveis econômicos díspares, o que enseja comparações e preferência dos professores favoráveis às crianças que lhes são mais próximas em termos culturais".

MELLO, contrapondo à concepção de escola dos professores (liberais e críticos) as suas opiniões sobre causas do fracasso escolar, conclui que "são os liberais, que representam a escola como sendo por si só promotora da igualdade social, os que mais retiram dela a responsabilidade pela produção do fracasso. Ao mesmo tempo, são eles que, embora a percebam com autonomia de ação face à origem social da criança, paradoxalmente mais recorrem à estratégia de culpar a vítima, atribuindo o seu fracasso à falta de esforço, de inteligência ou de formação moral".

Para NORONHA, a conscientização, por parte dos professores, das contradições e limitações inseridas na sua prática os faz assumir três orientações: simplesmente se distanciar da prática pedagógica, permanecer e procurar trabalhar nas "brechas advindas de suas próprias contradições" ou permanecer se acomodando à situação que via de regra consideram irremediável.

Aspectos institucionais

Os resultados apresentados até o momento, relativos tanto aos alunos como aos professores, já forneceram elementos que permitem identificar, em grande parte, nas características institucionais, a origem das causas da evasão e da repetência.

Os estudos quantitativos mostraram que há uma maior ênfase nos fatores extra-escolares como preditores de baixo rendimento escolar. Entretanto, suas conclusões também destacaram resultados relativos a aspectos propriamente institucionais que funcionam ao mesmo tempo como mecanismos de discriminação:

- A dicotomia escola pública x escola particular revela importantes diferenças estruturais no sistema de ensino latino-americano: 80% dos que iniciam a escola particular graduam-se (CASTRO & SANGUINETTY).
- A escola não sabe lidar com a heterogeneidade social. Depois de alguns anos elimina mais de 3/4 dos que nela ingressaram (GATTI, ROSENBERG, ARNS, EBOLI, DIAS, CASTRO & SANGUINETTY).
- O rendimento dos alunos nas escolas rurais é sempre pior do que nas escolas urbanas (WOLFF, ARNS, CASTRO & SANGUINETTY).
- As professoras que ingressam no sistema ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis (WOLFF, ROSENBERG, FERRARI, ISAAC). Neste sentido, ISAAC encontrou, num total de 48 professores de CADs, 12 que informaram não terem tido nenhuma experiência com métodos de alfabetização.
- A rotatividade do professor durante o ano letivo apresenta correlação significativa com o baixo rendimento dos alunos (WOLFF, ROSENBERG).
- O maior número de turnos está associado a uma menor duração da jornada escolar (3 horas e meia) e ambas as condições são mais encontradas nas escolas classificadas como carentes (ROSENBERG, RASCHE, PAIXÃO).

Em seguida, serão mencionados resultados de pesquisas que analisaram práticas institucionais através de entrevistas, observações e aplicação de provas.

PENIN e MELLO, ao analisarem as condições de trabalho do professor, concluíram que a estrutura do tempo do professor excede o tempo de trabalho remunerado. Das horas extras efetivadas pelo professor, constatou-se que elas são despendidas, na maior parte dos casos, mais em tarefas de controle burocrático do que em tarefas pedagógicas.

Pode-se verificar, no entanto, que as insatisfações e satisfações do professor no trabalho dependem menos das idiossincrasias dos indivíduos e mais das características do

próprio sistema. “Esta análise sugere que o fenômeno da satisfação/insatisfação no trabalho deve deixar de ser interpretado como algo pertencente a cada indivíduo particularmente e passar a ser entendido como questão pública, privilegiando o estudo das condições histórico-sociais que a produzem, pois a elas o fenômeno está estruturalmente ligado”.

PENIN aponta, também, que a burocratização das rotinas e o papel dos técnicos, tal como atuam e são vistos pelos professores, diminuem a responsabilidade e autonomia dos professores no ensino, levando ao descompromisso com a eficácia de sua prática docente.

Esta relação entre técnicos e professores foi também analisada por RASCHE. Ela verificou que, apesar das próprias professoras discutirem a validade dos serviços especializados, submetem-se às suas decisões. Vale acrescentar que RASCHE conclui, também, que estas instâncias cumprem uma função de controle social dentro da escola.

As conclusões das pesquisas que analisaram, de dentro da escola, o porquê do valor preditivo do fracasso das camadas populares (RASCHE, NORONHA, BRANDÃO, BONAMIGO, GATTI, PENIN) convergem na mesma direção dos resultados alcançados por NORONHA, para quem “os alunos são submetidos a um processo de aculturação que os faz perceber os seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar participação na cultura dominante. A escola, responsável pelo acirramento desse processo no aluno, não é capaz, no entanto, de lhes dar condições de concretizar tal aspiração”.

Foram bastante enfatizadas pelas pesquisas que concluíram pela distância cultural entre a escola e sua clientela majoritária as características do material didático, dos conteúdos e da linguagem que se apresentam como estranhas à criança (BRANDÃO, GATTI, ROSENBERG, NORONHA, RASCHE).

Se, como aponta DIAS (1979), a discriminação pode ocorrer no momento da entrada da criança na escola, BRANDÃO, PAIXÃO e BONAMIGO alertam para a discriminação interna na escola, seja em classes especiais, seja dentro da própria turma (os perdidos).

Medidas como CADs, Projeto Alfa de Minas Gerais, classes de recuperação, serviriam apenas para desimpedir o fluxo regular. Em relação aos professores, nada foi feito no sentido de fornecer uma orientação específica para estas turmas de repetentes.

Ainda no plano institucional, PENIN identificou a prática de planejamento dos professores como uma prática formalizada, burocratizada, onde os atos dos professores pouco mais são do que uma cópia de um produto ideal acabado. Segundo os professores, as avaliações do ano anterior não são aproveitadas no planejamento do ano seguinte.

Para RASCHE, a instituição não trabalha para mas contra a criança e aponta 180 dias como insuficientes para a criança pobre aprender a ler. Esta medida revela um sistema altamente discriminatório, pois a criança de classe média que frequenta o pré-escolar já chega na 1ª série “pronta” para aprender a ler, enquanto a criança de classe popular não tem a mesma oportunidade. Este fato, inclusive, constitui um “pesado fardo” para os professores de 1ª série que contam apenas com uma fraca formação.

A necessidade de rever os programas das escolas, face ao excesso de conteúdo com relação às poucas horas diárias que os alunos permanecem na escola, foi levantada por GRESSLER (1978). Em pesquisa realizada pela autora, foi encontrado um nível muito baixo de aproveitamento em língua e matemática, tanto em escolas urbanas como

rurais, muito aquém das exigências dos programas oficiais.

Práticas pedagógicas

Os resultados relativos às práticas pedagógicas demonstram que as mesmas decorrem, em grande parte, de características institucionais.

A prática pedagógica analisada por PENIN indicou que o espaço utilizado pelo professor, para cumprimento das diversas tarefas de controle burocrático, é especialmente a sala de aula. Tal prática parece indicar que o professor, ao sentir-se "roubado" em seu tempo livre, "rouba" o tempo do aluno, o que acarreta a diminuição do tempo destinado à interação professor-aluno.

Dentre as pesquisas que observaram a sala de aula, RASCHE, BRANDÃO e NORONHA indicam ser a professora a figura central do processo de discriminação. Seu principal papel é transmitir, de modo passivo, o conhecimento aos alunos sentados diante dela. É figura de autoridade e punição, estabelece as regras e, segundo suas expectativas, dá tratamento diferencial aos alunos.

NORONHA procurou captar as relações que ocorrem tanto em situações formais quanto informais. Pôde verificar que tanto professores quanto alunos adotam nos momentos formais de ensino e aprendizagem um procedimento estereotipado para si próprios e para a sua visão dos outros elementos envolvidos. É nos momentos informais que se percebe que a criança não corresponde exatamente ao aluno e que os professores não estão perfeitamente ajustados ao processo de inculcação da cultura, do qual são protagonistas.

Quanto ao método de alfabetização, ISAAC observou melhores resultados com o uso do método analítico. Para BRANDÃO, no entanto, "o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais ao fato de formas e conteúdos, na escola, estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara".

Para ROSENBERG, o que a escola oferece em termos de melhores condições de funcionamento, como: maior duração de jornada escolar, número menor de turnos, menor tamanho da escola, séries não superlotadas e menor rotatividade dos professores, melhora o rendimento dos grupos de nível sócio-econômico baixo.

Também a pesquisa de DANTAS (1976), com um programa de estimulação cognitiva aplicado a crianças pré-escolares, indica que intervenções adequadas podem modificar o quadro pessimista em relação à criança pobre.

Outro fator que contribui de forma positiva para o melhor rendimento é a presença de livros e cadernos, como foi verificado na pesquisa ECIEL.

Efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão

Como afirma DIAS, a forma como se processa a absorção do aluno pelo sistema educacional é o principal mecanismo de seleção e exclusão. A própria localização das escolas, a primeira e mais geral mediação entre a estrutura social e o caráter seletivo dessa absorção, só tornará possível o acesso de alunos de classes populares a escolas típicas de classes populares, "enquanto que alunos de classes não-populares são absorvidos por escolas próprias do seu grupo social".

Como adverte NORONHA, as escolas possuem recursos proporcionais às condições dos alunos que as freqüentam. Assim, é comum nas escolas populares a diretoria supri-

mir o recreio por falta de espaço físico ou tornar facultativo o uniforme pela falta de condições financeiras dos alunos. A Caixa Escolar, por sua vez, não poderia suprir as carências desse tipo de escola, já que conta apenas com as poucas contribuições que as famílias podem dar. Portanto, a Caixa Escolar funciona como elemento de disparidade entre os estabelecimentos que atendem às camadas diferentes da população.

Nesse sentido, é importante a conclusão a que chega FUKUI em relação à percepção da escola por aqueles que dela são excluídos. Para estes, a escola é paga (material escolar, uniforme, condução e taxa de Associação de Pais e Mestres, tida como taxa de matrícula), cara e um investimento que poucos têm possibilidade de fazer.

Um outro mecanismo de seleção e exclusão é a falta de condições dos pais para acompanhar as tarefas escolares e o conjunto de atividades do filho, o que faz com que a escola se torne, segundo BONAMIGO, RASCHE, NORONHA e ARNS, o único apoio possível para a criança carente. No entanto, não estando a escola, por sua vez, em condições de dar este tipo de apoio, a consequência mais comum nesses casos é a repetência, que gera a defasagem série-idade.

ROSENBERG, numa amostra muito abrangente (7.111 alunos de 139 escolas estaduais da Grande São Paulo) encontrou a proporção de 52,5% alunos que nunca repetiram nenhuma série, ou seja, quase a metade dos alunos matriculados repetiram pelo menos uma vez. O sucesso escolar, portanto, é somente privilégio da metade da clientela. "Para a outra metade, a escola de 8 anos vai ser cursada em 9, 10 ou mais anos. Mas, infelizmente, nem isso é verdade. Após repetidos fracassos a família decide tirar o filho da escola".

Nesse caso, ainda para ROSENBERG, pode-se concluir que há por parte da família uma percepção da inadequação existente entre seus filhos e o atual sistema escolar. Já para BONAMIGO e RASCHE, o que se encontra entre os pais é a aceitação do diagnóstico de incapacidade dos filhos na escola. E, finalmente, FUKUI adverte para a não-uniformidade desta percepção.

Ao entrevistar excluídos da escola, oriundos de unidades domésticas rurais e urbanas de diferentes condições de inserção na sociedade, FUKUI chegou às seguintes conclusões:

Quanto melhores são as condições materiais de existência (trabalhadores por conta própria e de usina), maior o nível de escolaridade atingido e maior a unidade ideológica no tocante à escola, já que os alunos estão mais expostos a ela.

O fato de ser assalariado permanente ou temporário (quer urbano, quer rural) faz com que os primeiros tenham uma visão mais crítica e exigente da escola, enquanto os segundos esperam que seus filhos sejam ao menos alfabetizados.

Esta diferenciação de possibilidades e representações por categorias demonstra que o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade.

Fica assim evidenciado que, se existem fatores pedagógicos inadequados, estes estão incidindo sobre determinadas camadas sociais e estão determinando o tipo de mediação que a escola está realizando entre os indivíduos e seu destino social.

Os professores, por sua vez, enquanto elementos fundamentais desta mediação, quer pela formação que recebem, quer pelas condições concretas de sua atividade, estão sofrendo injunções institucionais que alertam para o sentido político das altas taxas de evasão e repetência.

Subnutrição e desempenho*

Para CAMPOS (1979), "tornou-se lugar comum na literatura produzida no Brasil sobre os estrangulamentos da escola elementar, apontar a desnutrição infantil como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos nos primeiros anos de vida".

Pode-se acrescentar que esta noção aparece não só na literatura, mas foi incorporada de uma maneira geral por todos, mesmo por aqueles que não atuam direta ou indiretamente na escola.

No entanto, quer seja por problemas teóricos, quer seja por problemas metodológicos, a questão dos efeitos da subnutrição sobre as condições de aprendizagem está ainda em aberto.

Do ponto de vista metodológico, a própria identificação dos estados nutricionais é muito discutida. Há recursos como análises químico-biológicas, análises da alimentação da criança e exame da massa tissular, mas, em geral, são utilizadas as medidas antropométricas, que ao se basearem em peso e altura são muito questionadas.

Isto porque, segundo MORALES (1980), "o desenvolvimento corporal pode ser explicado por vários outros fatores além da nutrição. Entre estes fatores, temos os de origem racial e hereditário e os que se referem ao meio ambiente físico, tais como altitude, qualidade e tipo de alimentação, atenção médica, assim como morbidade".

Outro problema ocorre ao se tentar verificar os efeitos da nutrição e os da estimulação social sobre o desenvolvimento infantil, pois embora se admita que ambos tenham sobre a criança uma ação específica, esta se dá de forma tão integrada que é quase impossível verificar, em separado, o efeito de cada um desses fatores.

Do mesmo modo, a prevalência dos estados de subnutrição nas populações de baixa renda tornam mais difícil separar o peso de cada um dos fatores, na medida em que o problema se coloca não só no âmbito das relações mãe-filho, mas em condições desfavoráveis mais amplas.

Os resultados indicam haver associações estatisticamente significativas entre nível sócio-econômico, estado nutricional e desempenho (intelectual, psico-motor e rendimento escolar). No entanto, nem sempre esta associação é encontrada com variáveis isoladas como renda, ocupação dos pais, escolaridade, etc. E, no que diz respeito aos instrumentos para medir desempenho (testes psicológicos e escolares), geralmente apresentam situações pouco familiares aos sujeitos, não chegando a medir o que se propõem. Devem ser considerados válidos apenas como preditores do desempenho escolar, sem chegar a medir a competência efetiva.

Para SILVA (1978), desnutrição pregressa, mesmo moderada, é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mal desempenho escolar. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado.

Nessa direção aponta também a pesquisa de MACEDO (1979) que, com crianças em idade pré-escolar de Aracaju, estudou a relação entre fatores sócio-culturais, estado nutricional e desenvolvimento cognitivo (noção de conservação de Piaget). Utilizando a Escala de Marcondes para a identificação dos níveis de nutrição, a autora chega às se-

* Dado o pequeno número de pesquisas sobre o assunto, essa parte é resultado de uma revisão de literatura.

guintes conclusões:

- a desnutrição progressiva dificulta a aquisição da noção de conservação, independente de fatores sócio-culturais;
- a desnutrição e as condições sócio-culturais adversas somam seus efeitos negativos sobre a aquisição da conservação;
- para um desenvolvimento normal da noção de conservação é necessária a coexistência de nutrição normal e condições sócio-culturais adequadas.

MACEDO alerta ainda que a criança desnutrida, “ao ingressar na escola, recebe a mesma quantidade e qualidade de informações que uma criança com desenvolvimento cognitivo normal, mas sem ter as condições para a auto-regulação. Disto pode resultar a sua marginalização nas atividades escolares, se não conseguir romper o atraso”.

Resultados alcançados em pesquisa realizada por DANTAS, com crianças da mesma faixa etária da cidade de Campina Grande, Paraíba, trazem novos elementos para a compreensão da questão. Utilizando a mesma Escola de Marcondes e o Teste de Operações Cognitivas de Poppovic, a pesquisadora realizou um experimento com o objetivo de verificar os efeitos de um programa de estimulação cognitiva em crianças de três estados nutricionais. Sem que houvesse um programa que atendesse às carências nutricionais das crianças, DANTAS encontrou naquelas submetidas ao programa de estimulação cognitiva, diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste em termos de habilidades intelectuais.

Vale ressaltar ainda que o programa teve a duração de apenas dois meses e que os resultados foram bastante diferentes nas crianças do grupo de controle, que participaram apenas de atividades de recreação.

Por outro lado, a pesquisa de LEITE (1977), que trabalhou com nutrição como variável controle, chegou a resultados que alertam sobre a importância da alimentação adequada no desempenho de crianças pré-escolares.

De acordo com a autora, se no pré-teste as crianças deram respostas inadequadas ou reduzidas, nas provas de rendimento perceptivo-motor, “após quatro meses de tratamento as respostas chegaram a ser adequadas e seguras, revelando o equilíbrio obtido pelo sistema na capacidade de integração da informação recebida e na produção destas respostas”.

Embora se possa fazer restrições sobre o peso do fator nutrição sobre os resultados, uma vez que a pesquisa não controlou os dois tipos de intervenção pedagógica realizada, deve-se concordar com LEITE quando afirma:

“Se esta criança de baixo nível sócio-econômico desabrocha tão rapidamente, apenas recebendo alimentação e cuidados, imensas seriam as suas possibilidades se, a par disso, fosse treinada para melhorar também seu desempenho motor e sua capacidade de discriminação perceptual.”

Confronto dos achados do Brasil com os achados das revisões de pesquisas internacionais.

Paralelamente à análise de pesquisas nacionais, realizou-se para o presente trabalho uma revisão de literatura cujo núcleo central foi um conjunto de revisões de pesquisas (11) do Banco Mundial e do IDRC* do Canadá. Estes estudos adquiriram importância

* IDRC – International Development Research Center.

por constituir uma literatura de ponta, fundamental para a compreensão do tema e pouco divulgada no Brasil.

No confronto dos achados do Brasil com os achados das revisões internacionais*, verificou-se uma grande convergência. Em seguida serão destacados os aspectos mais relevantes.

A **inadequação da escola pública à sua clientela**, principalmente pela distância entre o universo cultural da escola e a cultura de procedência da maioria dos alunos, é um ponto recorrentemente presente tanto nas pesquisas analisadas como na literatura internacional. Esta distância é identificada nos valores, no material escolar e nos padrões de comportamento e leva a um desencontro de expectativas a respeito do aluno.

A **repercussão da expectativa do professor no desempenho do aluno** é outro aspecto bastante enfatizado. A chamada profecia auto-realizável (efeito Pigmalião), que leva o professor a prever com antecedência o fracasso dos alunos, acaba se confirmando.

A **qualificação do professor** está intimamente ligada à questão da distância cultural entre a escola e os alunos. Nos estudos quantitativos não vem sendo encontrada a relação esperada entre maior qualificação do professor e melhor rendimento do aluno.

Há sólidas explicações metodológicas que analisam o fracasso de vários estudos que falharam ao tentar captar os efeitos da formação dos professores. Estas explicações referem-se ao estabelecimento da correlação de variáveis como nível de escolaridade do professor, anos de experiência do professor, cursos de especialização e aperfeiçoamento, com rendimento dos alunos. Estas correlações são normalmente estabelecidas a partir de comparações do rendimento entre escolas. As variáveis da escola e do professor têm sido agregadas ao nível da escola, enquanto as variáveis do aluno têm sido usadas a nível individual. Dessa maneira, presume-se que os fatores da escola e do professor teriam efeitos semelhantes em todos os estudantes.

No entanto, é bastante provável que ocorra o seguinte: o que está sendo oferecido em termos de cursos e o que existe em termos de condições concretas de desempenho profissional para o professor, ao invés de atuar no sentido da superação dos desafios da evasão e repetência, podem estar, na melhor das hipóteses, conservando as práticas que os geram. É possível que a correlação positiva esperada nos estudos quantitativos pressuponha uma ação educativa não questionada dos cursos e treinamentos de professores.

A análise da prática numa postura mais qualitativa vem, em geral, informada por uma visão mais crítica. Esta tenta identificar atitudes e desempenho dos professores que, independentemente de sua titulação e experiência, possam exercer uma ação pedagógica discriminatória em relação aos alunos das camadas populares.

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

A **diminuição da jornada escolar** pela multiplicação dos turnos, recurso muito utilizado para a ampliação de vagas no sistema escolar, é outro aspecto que incide diretamente nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Neste sentido, as revisões interna-

* Nestas a incidência maior foi de estudos sobre países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

cionais e os achados do Brasil assinalam que o maior tempo escolar está intimamente associado ao melhor rendimento.

As pesquisas brasileiras apontaram para a impossibilidade do processo de alfabetização ser completado em 180 dias, ou seja, em um ano escolar. Esta questão recebe o mesmo tratamento por parte da literatura internacional, que levanta, inclusive, a questão do limiar da retenção da alfabetização. O domínio da leitura e da escrita é visto como englobando etapas:

- de preparação ou pré-alfabetização (que não precisa necessariamente realizar-se no pré-escolar);
- de iniciação ou introdução à alfabetização;
- de exercício, aplicação e desenvolvimento da leitura em níveis progressivos de compreensão;
- e, finalmente, de formação de hábitos permanentes.

Desta forma, a importância dos quatro primeiros anos escolares é indiscutível para o domínio e retenção da leitura e da escrita. Para assegurar a permanência das crianças na escola, pelo menos até a quarta série, torna-se indispensável a revisão das estratégias até aqui adotadas em relação às séries iniciais.

Duas são as práticas empregadas mais frequentemente em relação ao aproveitamento insuficiente do aluno: a repetência e a promoção automática. Tais estratégias têm se mostrado inadequadas para melhorar o rendimento dos alunos, uma vez que não são acompanhadas de um tratamento técnico-pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro fracasso.

Embora a promoção automática tenha sido um recurso na tentativa de evitar a estigmatização dos alunos que fracassam, e com isso evitar a auto-imagem negativa dos repetentes, os resultados demonstraram que não se garante a aprendizagem transferindo para as séries subseqüentes a solução do problema. Apesar de ter aparentemente contribuído para melhorar os problemas decorrentes do congestionamento na primeira série, na verdade transferiu este congestionamento para as séries subseqüentes, sem evitar os sentimentos de insegurança e frustração dos alunos e dos professores pela insuficiência da aprendizagem.

No caso da repetência, além de não estarem garantidas as condições para uma aprendizagem efetiva, o aluno é penalizado com a estigmatização que leva a um baixo auto-conceito. A repetência como variável independente, além de ser fortemente associada ao baixo rendimento, constitui um seguro preditor da evasão. Assume, então, sua dimensão social ao constituir-se no mais possante instrumento da seletividade educacional.

Na questão da subnutrição e rendimento há convergência dos resultados, tanto a nível do Brasil como a nível internacional, no sentido da impossibilidade de se tomar o mal estado nutricional como um alibi para o fracasso da escola em relação às crianças das camadas populares. Como ficou demonstrado por pesquisas que avaliaram os resultados de estimulação cognitiva em crianças subnutridas, verificou-se o quadro pessimista em relação a estas crianças.

Como já mencionado anteriormente, a contribuição da escola para o fracasso das crianças pobres já foi amplamente demonstrada. Entretanto, permanece um vazio em termos de pesquisas que contribuam para elucidar a forma de adequar desde a prática pedagógica até os princípios que sirvam para orientar uma política educacional que queira priorizar a educação destas crianças.

De uma maneira geral, o presente estado do conhecimento torna inquestionável a importância da mediação da escola entre a origem social e o desempenho dos alunos. Neste sentido, como demonstram as pesquisas nacionais e internacionais, a qualidade da escola faz muita diferença sobretudo em relação às crianças oriundas das camadas populares.

Subsídios para os órgãos de financiamento de pesquisas

Pesquisa-se mais do que anteriormente, mas pesquisa-se mal e em direção inadequada. Pela experiência deste trabalho de avaliação da produção, o financiamento de pesquisas não garante nem pesquisas de boa qualidade, nem na direção certa.

A expansão da pós-graduação em educação, a nível de mestrado, se por um lado teve um impacto quantitativo no total da produção de pesquisas, por outro reflete a incompetência da maioria dos cursos em habilitar sua clientela nos requisitos mínimos de metodologia de pesquisa que venham a garantir a qualidade necessária às dissertações de mestrado.

Mantida essa tendência, corre-se o risco de desacreditar ainda mais a área da educação, que embora ainda via trabalho de uns poucos, vem produzindo pesquisas que demonstram maturidade suficiente para contribuir com trabalhos que, por sua qualidade e direção, colaboram para o avanço do conhecimento na área.

Três são as questões que devem se colocar os órgãos financiadores:

- o que se pesquisa;
- onde se pesquisa; e
- quem pesquisa.

A temática, os locais em que se desenvolvem bem certos tipos de pesquisa e quem vem pesquisando, parece-nos ser uma das primeiras necessidades de conhecimento dos responsáveis pelo financiamento de pesquisas para desenvolver uma política adequada de distribuição de recursos.

Por trás dessas questões, dois problemas devem ser resolvidos:

- o da avaliação da qualidade desta produção e
- o que precisa ser pesquisado.

Estas são questões que, por sua seriedade e implicações, só podem ser resolvidas no âmbito da comunidade científica. O risco de um órgão financiador assumir diretamente tais tarefas seria extremamente grande, mesmo que conte em seu corpo permanente com pesquisadores.

Os pesquisadores destes órgãos que estão vinculados a tarefas burocráticas dificilmente podem estar dedicando-se diretamente ao trabalho de produção de pesquisa. É fácil prever-se isso com base no que ocorre no seio mesmo das universidades, onde a associação da tarefa docente à de pesquisador já é extremamente difícil, o que fica bem evidenciado se compararmos o número de docentes que compõem os quadros de nossas universidades com o número de pesquisas produzidas por docentes na área da educação.²

Para avaliação da pesquisa, caberia aos órgãos administrativos dar continuidade

² Para uma avaliação correta deste número, deveriam ser eliminadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas pelos docentes, por tratar-se de requisito obrigatório para o cargo.

e cada vez mais intensidade a uma prática que pelo menos um desses órgãos (o INEP) já vem desenvolvendo há alguns anos: promover, com muito mais frequência do que vêm fazendo, seminários e encontros entre os pesquisadores que obtêm financiamento³, para a apresentação e discussão dos resultados das pesquisas com base nos relatórios técnicos das mesmas; desta forma seriam fornecidas condições adequadas para a revisão destes relatórios, de modo a constituírem-se em documentos do trabalho de pesquisa, que antes de divulgados sofreriam um processo de aperfeiçoamento com base na crítica da comunidade científica.

Tais encontros, certamente onerosos para os órgãos financiadores, ainda assim seriam menos pesados aos orçamentos destes órgãos do que o desperdício em financiar trabalhos de baixa qualidade ou de qualidade mediana que, por falta de crítica e posterior divulgação, acabam arquivados, sem em nada contribuir para a comunidade que o financiou.

O "feedback" necessário aos trabalhos financiados, a que nos referimos anteriormente, estaria, assim, sendo dado através da discussão entre os pares, o que implica numa troca extremamente fértil, com repercussões positivas para a produção de pesquisas. À medida que esta prática for se tornando rotina entre os envolvidos em pesquisa, ela mesma se tornará auto-corretiva, eliminando distorções possíveis, decorrentes da falta de convívio e exercício nessa prática, como falsas "éticas", vetetismos, ressentimentos, etc.

Por outro lado, a maior frequência desses encontros possibilitará o mapeamento necessário, para os órgãos financiadores, sobre o que está sendo pesquisado, onde e por quem. Essa identificação poderia facilitar a aproximação de grupos que trabalham na mesma temática, ou com a mesma metodologia, e que poderiam assim trabalhar na conjugação de esforços e/ou de troca de experiência, o que certamente favoreceria o progresso do conhecimento na área pesquisada e evitaria o desperdício de verbas em trabalhos que, por seu isolamento, implicam em duplicação de esforços, sem vantagens nem para os pesquisadores, nem para os órgãos financiadores, e muito menos para o avanço do conhecimento. Esta nos parece uma tarefa dos que são responsáveis pelo fomento da pesquisa.

Parece claro que as medidas anteriores levariam a situações em que o que precisa ser pesquisado seria identificado.

Nosso contato com vários pesquisadores e grupos de pesquisa, nas capitais visitadas, permitiu-nos identificar algumas questões, no que se refere a evasão e repetência, que precisam ser pesquisadas,⁴ questões essas referendadas e ampliadas com a análise que desenvolvemos sobre as pesquisas selecionadas. Procuramos listar somente aquelas que reclamam, com base nos resultados deste estudo, maior atenção; não têm, pois, caráter exclusivo.

1. O efeito do pré-escolar (público) sobre o rendimento das crianças provenientes das camadas populares.
2. O efeito de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas sobre o rendimento de crianças subnutridas.

³ O que não implica na exclusão de outros pesquisadores que não tenham sido financiados, que a nosso ver **deveriam estar presentes** nesses encontros.

⁴ A identificação destas questões pode obedecer a duas necessidades: a de se começar a pesquisar em determinada direção, ou a de se pesquisar muito mais numa direção onde já há pesquisas.

3. Características das crianças de classes populares⁵ apreendidas através de estudos etnográficos/antropológicos.
4. Estudos sócio-lingüísticos com o objetivo de conhecer a interferência das variações lingüísticas no processo de alfabetização.
5. A reavaliação das práticas de alfabetização.
6. Avaliação dos resultados obtidos com as cartilhas (regionais) que vise a adaptação do material didático à realidade social e cultural das crianças das camadas populares.
7. A qualificação dos professores não em termos de níveis (e tipos) de escolaridade e cursos de aperfeiçoamento, mas com base no perfil do "professor que funciona" para as crianças das camadas populares.
8. Avaliar os resultados da divisão do trabalho pedagógico que vem ocorrendo de forma crescente dentro da instituição pedagógica (supervisores, orientadores educacionais, psicólogos, logopedistas...).
9. Estudo do que dá certo em termos de prática pedagógica (dentro e fora do sistema regular de ensino).
10. Desenvolvimento de outros estudos sobre o estado do conhecimento na área da educação.

Subsídios à política de prioridade ao ensino de 1º grau

O estudo que desenvolvemos sobre o que se conhece sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau permitiu verificar como ainda é pouco o conhecimento sobre os fatores que são responsáveis pelo fracasso escolar das crianças das camadas populares. A identificação de que o fracasso é produzido dentro da escola, e de que "é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico" para onde devem convergir a atenção dos responsáveis pela escolarização dessas camadas, certamente não é suficiente para obter subsídios para uma intervenção no sentido da adequação das escolas às necessidades dessa clientela.

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

Não sabemos o que faz com que uma escola seja boa, a não ser em termos muito genéricos. Falta o estudo e recuperação dos fatores intra-escolares⁶ que estão intervindo na seletividade do ensino de 1º grau. Falta também o conhecimento da(s) criança(s) enquanto procedência social e não como um agregado de variáveis que pouco (ou nada) contribui para o planejamento da prática pedagógica. Falta o conhecimento das qualificações que efetivamente contribuem para formar o professor adequado para estas crianças. Faltam, é claro, muitas outras coisas, como as que estão listadas no item

⁵ Fugindo às caracterizações tradicionais de renda familiar, escolaridade dos pais, ocupação, etc., a necessidade é de uma caracterização com base em estudos preferencialmente qualitativos.

⁶ Cabe a Guiomar Namó de Mello e aos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas a retomada do estudo desses fatores, dentro de uma ótica contextual, sem no entanto desprezar a especificidade dos mesmos.

anterior e as que só identificaremos com o progresso do conhecimento na área do ensino de 1º grau.

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

A primeira delas é o questionamento da proposta de ampliação do pré-escolar para atender às crianças das camadas populares. Aqui está uma “prioridade” que deve ser estudada com muito cuidado. Dois são os riscos de uma ampliação precoce:⁷ a disseminação de uma escola de segunda categoria para a clientela “carente” e a antecipação da discriminação social dentro da escola.

Ainda hoje não conseguimos garantir escola para todas as crianças que atingem os 7 anos. Apesar das pesquisas e o próprio senso comum⁸ apontarem para a importância do pré-escolar como uma etapa preparatória para a alfabetização, os recursos disponíveis — não só em termos financeiros, mas também em termos de experiências bem sucedidas de pré-escolar para essas crianças — não são suficientes para garantir que estamos aptos a expandir um ensino pré-escolar que seja uma experiência positiva para as crianças de camadas populares. Aí aparece, então, o risco da antecipação da discriminação que, como já vimos, está firmemente implantada na escola de 1º grau e não seria nada bom que começasse a se fazer sentir na fase pré-escolar.

Não possuímos condições de implantar, senão a título experimental — e aí, sim, está um recurso para avaliar tipos e programas — o pré-escolar público. Desta forma, o que o estudo que desenvolvemos permite apontar em termos de prioridade ao ensino de 1º grau é que a atenção deveria estar sobre as 1ªs e 2ªs séries, uma vez que estas constituem-se os pontos críticos do nosso sistema de ensino. Caberia, portanto, reestudar a questão da 1ª e 2ª séries conjuntamente, uma vez que os resultados das pesquisas que examinamos apontam para a impossibilidade de alfabetização em 180 dias, ou seja, em um ano escolar.⁹

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

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

⁷ No sentido de não se ter muito claras as características e possibilidades de um atendimento adequado a essas crianças.

⁸ A simples constatação da generalização do pré-escolar entre as crianças que progridem sem maiores problemas na escola de 1º grau (as das camadas médias, por exemplo) é suficiente para o “leitor” perceber a sua importância.

⁹ Esta idéia afasta-se inteiramente da experiência de “oloco único” como foi implantada no Estado do Rio de Janeiro, e que, por estar dentro do espírito da promoção automática, longe de resolver o problema, agrava-o. Sem um tratamento adequado em termos de currículo, metodologia, treinamento de professores, etc., corre-se o risco de criar situações discriminativas que só causam danos às crianças.

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

No que se refere à questão da subnutrição e aprendizagem, os achados apontam claramente para o fato de que a complementação nutricional, por si só, não resolverá problemas de aprendizagem. Neste sentido, ficou clara a importância da estimulação cognitiva¹⁰ adequada para as crianças subnutridas.

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

Outra questão intimamente ligada a esta é a da rotatividade, especialmente dos professores responsáveis por turmas de 1^a série, que na maioria dos casos, logo que podem, reivindicam sair da regência destas turmas. Aí está um ponto que deveria ser bem estudado para a utilização de políticas que atraíssem para esta série os professores mais competentes.

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

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

É comum colocar-se sobre os ombros destes profissionais, assim como nos dos alunos (qualificados de incapazes, mal dotados, etc...) toda a carga das críticas, hoje tão comuns e difundidas, sobre a escola. Esquecem-se, porém, tais críticos, das condições precárias de trabalho a que ambos (professores e alunos) estão submetidos. A interfe-

¹⁰ É importante ressaltar que esta estimulação não deverá seguir os princípios da “educação compensatória”, cujos programas e resultados, já fartamente analisados e criticados, demonstraram não atingir os objetivos esperados.

rência constante dos “técnicos” que compõem os serviços de “assistência psico-pedagógica”, longe de colaborar na solução dos problemas internos da instituição escolar, parece estar contribuindo para o esfacelamento da autoridade do professor e do conhecimento do aluno. Soma-se a isto o profundo abandono e desprestígio a que a classe de professores está submetida. Sem uma firme vontade política de atuar no sentido da valorização social desta profissão, dificilmente qualquer política de intervenção no ensino de 1º grau poderá contar com a mediação positiva dos professores.

Recebido em 21 de março de 1983

Referências bibliográficas

Pesquisas selecionadas

ALENCAR, Maristela Lage. Uma nova proposta de um atendimento alternativo às dificuldades apresentadas pelos alunos das classes especiais da rede oficial do município de Fortaleza. Fortaleza, UFCE, 1980. Dissertação de Mestrado.

ALTENBURG, Hella. Avanço progressivo e critérios absolutos na avaliação do rendimento. Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação de Mestrado.

ALVES, P. G. Contribuição ao estudo da repetência escolar. Curitiba, UFPR, 1961. Dissertação de Mestrado.

* ANDRADE, Cidéia. A educação das crianças carentes nas classes de adaptação: uma forma de controle social. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. Dissertação de Mestrado.

ARAÚJO, Terezinha Lopes. Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau. Belo Horizonte, UFMG, 1977. Dissertação de Mestrado.

* ARNS, Otília et alii. A comunicação lingüística paranaense: evasão e retenção escolar no 1º grau. Curitiba, UFPR/INEP, 1978.

BAIOCCI, Josephina Desounet. A influência dos programas de “educação compensatória” no decréscimo das taxas de retenção na 1ª série do ensino de 1º grau no Distrito Federal. Brasília, UnB, 1977. Dissertação de Mestrado.

* BARBOSA, José Carlos C. Relacionamento de disfunção cerebral mínima e repetência com coordenação viso-motora e problemas de conduta em escolares da 1ª série do 1º grau. Rio de Janeiro, UFRJ, 1978. Dissertação de Mestrado.

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

- BARRETO, Elba Sá. *Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/CNPq, 1980.
- BEZERRA, Vilma M. Lima. *Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda*. Recife, UFPE, 1981. Dissertação de Mestrado.
- *BONAMIGO, Euza & PENNA FIRME, Tereza. *Repetência na 1ª série de 1º grau: uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre, UFRGS/INEP, 1980.
- BRANDÃO, Zaia et alii. *Elaboração de um programa de formação de professores para as 1ªs séries do 1º grau*. Rio de Janeiro, PUC/SEAT, 1980.
- CASTRO, Cláudio de Moura et alii. *Custos e determinantes da educação: o caso de Brasília*. Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1978.
- *———. & SANGUINETTY, Jorge A. *Determinantes de la educación en America Latina: acceso, desempeño y equidad*. Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1980.
- CAUDURO, Maria Luzel de Oliveira. *Fatores psico-sócio-econômicos da reprovação*. Rio de Janeiro, PUC, 1971. Dissertação de Mestrado.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. *Reprovação escolar na primeira série de primeiro grau*. Salvador, UFBA, 1976. Dissertação de Mestrado.
- COSTA, Messias. *School outputs and the determinants of scholastic achievement: a study of urban elementary schooling in a large industrial city in Brazil*. Stanford, EUA, Univ. of Stanford, 1975. Tese de Doutorado.
- *DANTAS, Jovelina Brazil. *Desnutrição e aprendizagem*. São Paulo, PUC, 1976. Dissertação de Mestrado.
- *DIAS, Maria Tereza Ramos. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. Dissertação de Mestrado.
- *DRUMOND, Anna Augusto. *Um estudo do fenômeno da distorção série idade escolar; análise da composição da matrícula nas escolas estaduais do antigo ensino primário dos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Niterói*. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação de Mestrado.
- *DUARTE, M. Anita et alii. *Causas da evasão e repetência nas classes de 1ª série do 1º grau de ensino na Paraíba*. João Pessoa, SEC/INEP, 1978.
- *ÉBOLI, Norma. *Estudo das classes de recuperação do antigo ensino primário da rede estadual em Niterói*. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação de Mestrado.

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

-
- FELDENS, Maria das Graças Furtado et alii. **Problemas dos professores do ensino de 1º grau**; uma investigação exploratória. Porto Alegre, UFRGS, 1980.
- * FERRARI, Alceu. **Nível de qualificação do professor e rendimento escolar na 1ª série primária**. Estudos Leopoldenses, São Leopoldo (26):61-92, 1973.
- * ———. **Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º grau**. São Leopoldo, UNISINOS, 1975.
- . **Relações entre variáveis demográficas, econômicas e educacionais**. Brasília, UFRGS/INEP, 1980.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Alfabetização e universo cultural; análise de cartilhas utilizadas nas escolas da cidade de Campinas**. Campinas, UNICAMP, 1979. Dissertação de Mestrado.
- * FUKUI, Lia et alii. **Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola**. São Paulo, CERU/INEP, 1980.
- GASPAR, Ieda Magalhães de S. **Quem alfabetizará as gerações futuras?** Niterói, UFF, 1978. Dissertação de Mestrado.
- * GATTI, Bernardete et alii. **A reprovação na 1ª série do 1º grau**. São Paulo, USP, 1981.
- * GIRARDI, Zelia. **Relação entre integração escola-comunidade e a evasão e repetência na zona rural**. Porto Alegre, UFRS, 1978. Dissertação de Mestrado.
- GOLDENBERG, Sergio et alii. **Caracterização e estudo de fatores geradores de distúrbios de aprendizagem**. São Paulo, UNICAMP/INEP, 1979.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. **A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional**. Belo Horizonte, UFMG, 1981. Dissertação de Mestrado.
- GONÇALVES, Julia Eugenia. **A significação do processo de alfabetização na criança**. Niterói, UFF, 1978. Dissertação de Mestrado.
- * GRESSLER, Lori et alii. **Evasão, aproveitamento e atitudes dos alunos em classes conjugadas versus alunos de classes independentes na zona rural e urbana**. Dourados, SMEC/INEP, 1978.
- GUNZBURGER, Miriam. **O aluno de aprendizagem lenta no âmbito da marginalização cultural**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. Dissertação de Mestrado.
- * HEES, Martha Pereira das Neves. **Frequência ao programa de ampliação da educação**
-

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

pré-escolar – PAEPE – e rendimento na 1ª série do 1º grau. Rio de Janeiro, UFF, 1980. Dissertação de Mestrado.

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

KIGUEL, Sonia Maria Moojen. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas.** Porto Alegre, UFRGS, 1976. Dissertação de Mestrado.

KLUPPEL, Marcos E. **A evasão escolar: ambigüidades e restrições de seu contexto.** Curitiba, UFPR, 1979.

KRAMER, Sonia. **História e política da educação pré-escolar no Brasil: uma crítica à educação compensatória.** Rio de Janeiro, PUC, 1980. Dissertação de Mestrado.

LACERDA, Elcy Rodrigues. **Determinantes sócio-econômicos do rendimento e atraso escolar e o uso alternativo do tempo.** Rio de Janeiro, PUC, 1979. Dissertação de Mestrado.

LAUER, Luci Joelma. **Competência do professor alfabetizador: um estudo junto a professores de 1ª série do ensino de 1º grau.** Porto Alegre, UFRGS, 1980.

LEITE, Denise B. C. **Rendimento perceptivo motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não-formal.** Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação de Mestrado.

LOBO, Georfrávia Montoza. **Estudo sobre dificuldades de aprendizagem das crianças de 1ª série do 1º grau que entram em recuperação.** Rio de Janeiro, PUC, 1979. Dissertação de Mestrado.

MACHADO, M. Auxiliadora C. A. **O administrador escolar e o desempenho da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau.** Belo Horizonte, UFMG, 1980. Dissertação de Mestrado.

MARQUES, Evair A. **O professor e sua influência sobre os alunos.** Rio de Janeiro, PUC, 1979. Dissertação de Mestrado.

McDONALD, Bredan Coleman. **O problema da avaliação escolar: uma alternativa.** Fortaleza, UFCE, 1979. Dissertação de Mestrado.

*MELLO, Guiomar. **A prática docente na escola de 1º grau.** São Paulo, PUC, 1981. Tese de Doutorado.

MELO, Rachel Brotherhood. **Programa compensatório de desenvolvimento lingüístico para crianças carentes culturais: suas conseqüências no rendimento escolar.** Porto

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação de Mestrado.

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

*NORONHA, Maria Olinda. Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária; um estudo de caso. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1977.

OLIVEIRA, Anatólio Batista de. Educação e classes sociais; a reprodução dos valores sociais através de agências educacionais em Salvador. Salvador, UFABA. s. d.

PAIVA, Yolanda Moreira dos Santos. Recuperação de alunos no ensino de 1º grau: operacionalização e problemas do professor. Porto Alegre, UFRGS, 1978. Dissertação de Mestrado.

*PAIXÃO, Lea Pinheiro. Échec scolaire au Brésil – une étude de cas: le projet Alpha dans le Minas Gerais. Paris, Université Paris V, s. d. Tese de Doutorado.

*PENIN, Sonia Teresinha de Souza. A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo. São Paulo, PUC, 1980. 2v. Dissertação de Mestrado.

PINTO, Cira de Matos Brito. As atividades como forma de ensino mais adequada às crianças nos anos iniciais do 1º grau. Brasília, UnB, 1977. Dissertação de Mestrado.

PINTO, Maria Nilce de Mendonça. A recuperação de alunos com deficiência de aprendizagem em escolas de Maceió-Alagoas. Rio de Janeiro, PUC, 1978. Dissertação de Mestrado.

PRAZERES, Maria Regina de Lemos. Alguns correlatos afetivos determinantes do rendimento escolar dos alunos de 6ª série do ensino de 1º grau. Brasília, UnB, 1978. Dissertação de Mestrado.

*RASCHE, Vania M. Moreira. The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in brazilian schools; a case study of first grade. Michigan, Univ. of Michigan, 1979. Tese de Doutorado.

RIBEIRO, Neuza M. de Sales. Idade e nível de escolaridade: um estudo em Aracajú. Salvador, UFBA, 1975. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. O sistema educacional e uma prática viabilizada em escolas de 1º grau. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. Dissertação de Mestrado.

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

- RONDÔNIA. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Estatísticas e Pesquisas Educacionais. Pesquisa na zona rural. Porto Velho, SEC, 1981.
- ROPKE, Elio. Expectativas do professor e desempenho de alunos. Porto Alegre, UFRGS, 1981. Dissertação de Mestrado.
- *ROSENBERG, Lia. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da Grande São Paulo. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.
- SANTOS, Maria Ribeiro dos. A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG, 1979. Dissertação de Mestrado.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Elevação dos índices de rendimento do aluno de 1ª série do 1º grau através de experimento e expansão de metodologias e tecnologias específicas para o processo de alfabetização. São Paulo, 1976.
- _____. Fatores sócio-econômicos que afetam a escolaridade na zona rural do Estado de São Paulo. São Paulo, 1981.
- SAULES, Elizabeth Severiano Ribeiro de. A expectativa do professor de 1ª série do 1º grau em relação à conduta normativa e ao desempenho escolar do aluno carente da periferia urbana. Brasília, UnB, 1980. Dissertação de Mestrado.
- SCHMIDT, Isaura Belloni & MIRANDA, Glauro Vasques de. Determinantes da escolarização no Brasil. Belo Horizonte, BID/Programa ECIEL, 1977.
- SILVA, Solange de Oliveira. Trabalho remunerado de alunos do curso fundamental de unidade de ensino da rede estadual de Salvador. Salvador, UFBA, 1976. Dissertação de Mestrado.
- SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. São Paulo, PUC, 1978. Dissertação de Mestrado.
- *SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, processos cognitivos e classe social; um estudo preliminar sobre a influência das diferenças sociais no desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro, PUC, 1978. Dissertação de Mestrado.
- SPAGNOLO, Fernando. A escola rural em Barra do Corda: expectativas e realidade. Rio de Janeiro, PUC, 1979. Dissertação de Mestrado.
- TRAINOTTI, Teresinha Salete. O sistema de avanço progressivo no município de Florianópolis. Porto Alegre, UFRGS, 1978. Dissertação de Mestrado.

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

ZEULI, Thais de Lyra Tavares. *Competência, performance e educação*. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1977. Dissertação de Mestrado.

*WOLFF, Lawrence. Um estudo das causas de reprovação no 1º ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (3):67-105, jan. 1978.

AMAPÁ. Um estudo sobre o nível de aprendizagem dos alunos da 1ª série do 1º grau no território do Amapá. s. n. t.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Um estudo sobre a qualidade do ensino municipal de São Paulo. s. n. t.

RELATÓRIO da SUDENE sobre o Ensino Primário de 1962 a 1971 com projeção até 1980, contendo dados quantitativos e análise das taxas de evasão e repetência. s.n.t.

Revisões de pesquisas internacionais

ALEXANDER, L. & SIMMONS, J. *The determinants of school achievement in developing countries: the Educational Production Function*. Washington, The World Bank, 1975. (Staff working paper, 201).

AVALOS, B. & HADDAD, W. *Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros en Africa, America Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: síntesis de resultados*. Ottawa, IDRC, 1981.

COLCLOUGH, C. *Primary schooling and economic development: a review of the evidence*. Washington, The World Bank, 1980. (Staff working paper, 399).

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

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

RESEARCH REVIEW and ADVISORY GROUP. *Literacy: a summary review*. Ottawa, IDRC, 1978.

———. *Malnutrition and later development: a summary review*. Ottawa, IDRC, 1979.

———. *Progress Report*. Ottawa, IDRC, 1979.

Obs.: As referências assinaladas com o asterisco dizem respeito às pesquisas incluídas na amostra.

-
- SCHIFELBEIN, E. & SIMMONS, J. *Determinantes del rendimiento escolar; reseña de la investigación para los países en desarrollo.* Ottawa, IDRC, 1981.
- SIMMONS, J. *How effective in schooling in promoting learning? A review of the research.* Washington, The World Bank, 1975. (Staff working paper, 200).
- SMILANSKY, M. *Priorities in education: pre-school; evidence and conclusions.* Washington, The World Bank, 1979. (Staff working paper, 323).
- WOODHALL, Maureen. *Educación, trabajo y empleo; reseña sumaria.* Ottawa, IDRC, 1981.

Bibliografía consultada para o estudo da subnutrição e desempenho

- BARDIJÃO, Carlos Eduardo M. *A desnutrição e o processo de acumulação de capital.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):49-53, jun. 1979.
- BROZEK, Josef. *Nutrição, desnutrição e comportamento.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):11-30, jun. 1979.
- CAMPOS, Maria M. *Malta.* Introdução. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):5, jun. 1979.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento no Brasil.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. cap. 4.
- DANTAS, Jovelina B. *Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais.* São Paulo, PUC, 1976. Dissertação de Mestrado.
- FERREIRA, Maria Clotilde R. *Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):37-48, jun. 1979.
- GREENBERG, Joel. *Alimentação deficiente abala emoções das crianças.* *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 jan. 1982.
- LEITE, Denise B. C. *Rendimento perceptivo motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e informal.* Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação de Mestrado.
- MACEDO, Elvidina M. *Nutrição, nível sócio-econômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):87-96, jun. 1979.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. *Os determinantes da desnutrição infantil no Vale do Ribeira.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (29):57-75, jun. 1979.

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

Zaia Brandão, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora do Curso de Pós-Graduação da referida Universidade.

Ana Maria Bianchini Baeta, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, é professora da Universidade Santa Úrsula, RJ.

Any Dutra Coelho da Rocha, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora das Faculdades Integradas Estácio de Sá e do Colégio Estadual André Maurois, RJ.

A broad review of national and international literature on dropouts and repetition in elementary schools brings out a surprising convergence in the results made evident in Brazil and abroad. A gap between school practice and the cultural universe of underprivileged children is manifested.

À partir d'une vaste révision de la littérature nationale et étrangère (plus précisément de 100 titres étrangers) au sujet de l'évasion scolaire et les redoublements dans l'enseignement 1^{er} degré, on a constaté une surprenante convergence entre les données du Brésil et les données internationales. Les résultats soulignent la distance entre la praxis scolaire et l'univers culturel des enfants de couches populaires.

En amplia revisión de la literatura nacional y extranjera (mas precisamente 100 títulos) sobre repetición y evasión en la enseñanza secundaria, se constató una sorprendente convergencia entre lo encontrado en el Brasil y los internacionales. Los resultados resaltan la distancia entre la práctica escolar y el universo cultural de los niños de las clases populares.

Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da língua nacional?

Miriam Lemle

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A criança é recebida no seu primeiro momento de vida escolar por professores carregados de preconceitos, despreparados para compreender os fatos da fala e para lidar com os primeiros problemas que surgem, tal como o do desencontro entre sons da fala e letras do alfabeto. O entendimento da mudança lingüística é substituído pelo diagnóstico de "problemas de fala". A difusão do uso da língua nacional passa inevitavelmente pela aceitação e conhecimento das manifestações locais da língua.

Assim como se alternam, nos movimentos artísticos e literários, fases clássicas e fases românticas em ciclos pendulares, contenções e liberações de conteúdos emocionais, também podemos ver tendências classicizantes e tendências romantizantes no que diz respeito às atitudes perante a língua nacional e à sua política de ensino.

Classicizante diríamos ser a preocupação com a unidade lingüística nacional, a defesa da norma culta da língua, a valorização da atenção aos cânones gramaticais que a definem. Romantizante seria a valorização da diversidade, das variantes geográficas e sociais, dos coloquialismos, da língua como ela é de fato utilizada pelos falantes no seu dia-a-dia.

O paralelo com a história da arte pode ser estendido à arena política. Assim como o classicismo é compatível com o autoritarismo político e com o quietismo social, assim também o unitarismo lingüístico, com a sua valorização da norma culta, favorece automaticamente o grupo humano daqueles que falam um português mais próximo da norma. Com isso, o privilégio dos favorecidos fica sacramentado pelo seu modo de falar. Estamos, politicamente, à direita.

No pólo do romantismo, temos o apreço pelas manifestações da cultura popular. Analogamente, dá-se valor à linguagem despolicida dos operários, dos camponeses, dos jovens. Junto com a linguagem, valorizamos os seus falantes e os seus anseios por uma sociedade mais justa. Ficamos à esquerda.

Com isso, surge o perigo de a polarização política acabar por sobrepor-se à questão lingüística. Os que defendem a norma culta entram, queiram ou não, para o rol dos "reacionários", e sobre os que estudam as variedades lingüísticas locais e sociais recai, queiram ou não, uma aura esquerdezante.

Em termos de uma política específica da língua, a polarização que esboçamos acima acaba por nos cobrar uma opção entre alternativas que aparecem como mutuamente excludentes: ou propugnamos a defesa do idioma nacional uno e devidamente padronizado em seus cânones gramaticais (e assumimos o direitismo), ou, assumindo o pólo es-

querdo, descrevemos as variedades espontâneas do português falado, as validamos, propugnamos a legitimidade da heterogeneidade lingüística do País, e, conseqüentemente, jogamos o nosso desprezo sobre os gramáticos normativistas.

A opção acima delineada é, de fato, posta em prática em nosso país: lingüistas e gramáticos normativistas não se misturam. Os caminhos acadêmicos, as associações profissionais, as publicações, os congressos frequentados por uns não o são pelos outros.

Tese e antítese. Haverá possível síntese?

A síntese virá se nos dermos conta de que há conservadorismo na suposta esquerda e há progressismo na suposta direita. Afinal, é repressor aprisionar o povo na fala do povo, e é progressista propugnar o direito do povo todo de assenhorear-se de um instrumento de comunicação de alcance nacional.

Precisamos superar os radicalismos de lingüistas e de gramáticos, formando lingüistas-gramáticos e gramáticos-lingüistas. Os lingüistas-gramáticos diferirão dos atuais lingüistas quer nas suas convicções sobre o que é bom para os usuários da língua, quer na formulação dos seus objetivos de trabalho. Em vez de acreditarem que o que é bom para os usuários é que os deixem em paz com a sua língua, acreditarão que o bom é que os deixem em paz nas ocasiões mais íntimas, mas que lhes ensinem a gramática desta nossa língua franca nacional para as ocasiões de contato necessário com o mundo exterior. O lingüista-gramático conhece, aprecia, descreve e explica as particularidades gramaticais das variedades lingüísticas locais e sociais que estuda, mas não se nega a incluir em seus estudos partes em que a variedade dialetal e a norma culta sejam contrastadas e partes de implicações didáticas das diferenças encontradas.

O gramático-lingüista difere dos atuais gramáticos, quer nas suas convicções sobre certo e errado em língua, quer na sua maneira de ensinar a língua. Ele adquirirá do lingüista a capacidade de relativizar as avaliações de certo e errado. Ele aprenderá com o lingüista a ver a língua como um objeto de estudo científico, com uma estrutura interna, com subpartes constituídas por regras com características próprias e diversas das demais subpartes. Ele aprenderá a ver a língua como um objeto formal cuja descrição precisa requer um mínimo de notações formais. Ele será capaz de ler, entender e aproveitar os resultados dos estudos dos lingüistas-gramáticos, e será capaz de produzir material didático para o ensino do português padrão levando em conta os pontos em que a variedade lingüística empregada pela comunidade à qual o material se destina diverge da gramática a ser veiculada no ensino.

O lingüista-gramático deixará de ver na norma culta da língua uma imposição da classe dominante, um instrumento de dominação, uma invasão cultural, uma impingência do poder, para ver nela o veículo naturalmente usado por todos os brasileiros para toda a informação que circula supralocalmente: jornalística, científica, tecnológica, artística.

O gramático-lingüista deixará de sacralizar e mitificar a norma culta e a encarará pragmaticamente, como o lingüista: uma variedade da língua que convém seja normativizada para que se mantenha bastante estável e homogênea, a fim de que possa satisfazer a contento o seu propósito de comunicação nacional. O gramático-lingüista aprenderá a cotejar as mudanças percorridas pelas variedades lingüísticas locais com aquelas percorridas pela língua portuguesa como um todo, no seu envolver histórico a partir do latim vulgar. Com isso, o conceito de erro se relativiza ao ponto de esfumaçar-se, e entra em seu lugar o de mudança lingüística. O gramático-lingüista aprenderá com o lingüista a distinguir, nos enunciados, aquilo que advém da competência gramatical

propriamente dita daquilo que advém de áreas não-lingüísticas da cognição.

A síntese ideológica de que precisamos para uma boa política do ensino da língua é especialmente necessária no momento mais crucial da vida educacional de uma criança: o momento da alfabetização. As crenças de que estão armados nossos alfabetizadores a respeito da língua são tão carregadas de preconceitos e de desinformação que os tornam verdadeiramente incompetentes profissionalmente. O alfabetizador brasileiro exerce sua tarefa armado das seguintes crenças:

- 1º — Existe uma língua portuguesa certa.
- 2º — Tudo o que diverge da língua certa é errado.
- 3º — A grafia das palavras dada nos dicionários representa foneticamente a pronúncia da língua portuguesa certa.
- 4º — Tudo aquilo que é pronunciado na língua falada de maneira não foneticamente correspondente à ortografia oficial das palavras é pronúncia errada da língua.

Vejamos com algum detalhe como este corpo de crenças interferirá no trabalho do alfabetizador. Tomemos como exemplo uma criança do Rio de Janeiro. Numa de suas primeiras tentativas de escrever uma palavra, escreveu *sapatu*. A professora o corrigirá explicando (com base na crença nº 3, acima) que *sapato* tem *o* no fim porque o modo certo de pronunciar a palavra é com o som final de [o]. Do mesmo modo ela tratará algo como *bode*, que ela alegará dever ser pronunciado com uma vogal final [e]. Para a professora, todos os brasileiros que pronunciam a vogal correspondente ao *o* final das palavras como [u] e a que corresponde ao *e* final como [i] têm uma pronúncia errada da língua. Na sua formação profissional, nunca lhe foi transmitida a noção de que certos sons são condicionados por certos ambientes. Assim desprovida, não só ela baseará o ensino em pronúncia inteiramente artificial da língua, como deixará de fornecer aos alunos regrinhas simplíssimas de correspondência entre fones e letras, regrinhas fundamentais para a aprendizagem da língua escrita:

- O som [i] em final de palavra se escreve com a letra *e*.
- A letra *e* em final de palavra representa o som [i].
- O som [u] em final de palavra se escreve com a letra *o*.
- A letra *o* em final de palavra representa o som [u].

As crianças, normalmente, são suficientemente inteligentes para acabarem por construir por si sós estas regras que dão a correspondência entre sons e letras de acordo com o contexto.

Mas há dificuldades maiores. Certos fones correspondem ora a uma ora a outra letra, sem que o contexto possa predizer que letra é a certa: *chapêu* e *papel*. Aqueles que estudaram um pouco de lingüística histórica reconhecem, neste caso, o tipo de situação que, historicamente, decorre da confluência de dois fones, numa época distintos, para um mesmo som, num dado contexto. A convenção ortográfica, necessariamente conservadora, retém o contraste foneticamente perdido. Ainda nestes casos, as mestras se aferram ao princípio nº 3 e ao seu corolário nº 4. A língua escrita é que está certa, e a nossa maneira de pronunciar como [u] o *l* de *papel* está errada.

Se o aluno pertence à parte da população cuja língua sofreu a mudança *l > r* depois de consoante oclusiva ou fricativa (pronuncia *clube* como *crube*, *claro* como *craro*), ou a perda dos *i* nos ditongos átonos (pronuncia *operário* como *operaro*, *polícia* como *puliça*), ou a perda da nasalidade nas vogais finais átonas (pronuncia *vagem* como *vage*, *ontem* como *onte*), será ainda mais cruelmente fustigado com o estigma de que “fala

errado". Nossas mestras não têm oportunidades de aprender o conceito de mudança lingüística ou o de variação dialetal. Elas são levadas a crer que tem "problema de fala" todo aluno que pronuncia as palavras de maneira diversa daquela que seria a pronúncia da representação dicionarizada, se esta fosse uma representação fonética.

As desventuras de um alfabetizando alfabetizado por mestres carentes de instrução lingüística nos levam de volta à necessidade de uma síntese entre a valorização da norma padrão da língua e a aquisição de alguns rudimentos da ciência da linguagem por aqueles responsáveis pelo ensino escolar da língua.

Não queremos negar que seja responsabilidade dos mestres fazerem o aluno aprender que aquilo que ele pronuncia [crubi], [puliça] e [omi] deve ser escrito *clube*, *polícia* e *homem*, respectivamente. Porém o caminho para atingir este desempenho dos alunos na língua escrita passa através de alfabetizadores familiarizados com alguns conhecimentos lingüísticos básicos, como por exemplo o de que certos contextos condicionam obrigatoriamente a ocorrência de certos sons, o de que existe universalmente a possibilidade de ocorrerem mudanças lingüísticas pelas quais se obliteram contrastes entre sons antes distintos, o de que do ponto de vista estritamente lingüístico não há base para se classificar uma pronúncia como certa e outra como errada.

Ainda no âmbito da alfabetização, um outro ponto que está a exigir recolocações é a questão das cartilhas. Chegou à consciência lingüística de alguns meios de alfabetizadores a noção de que há diversidade lingüística no País, e de que ela deve ser levada em conta no ensino escolar. Surgem projetos de regionalização de cartilhas, alguns com a sua tarefa, a cartilha, já pronta.

O que se vê (do que pude ver) nestes trabalhos é a mais patética continuação da ingenuidade lingüística anterior. As cartilhas ganham colorido local, com seus personagens regionalizados, nomes de frutas, plantas, comidas e artefatos folclóricos, esforços conscientes e elogiáveis de captar a empatia da clientela regional visada, que poderá até sentir-se mais em casa com esses materiais do que com os antigos, concebidos que eram para servir ao País todo.

Mas, infelizmente, a acuidade lingüística das pedagogas não passou dessa região periférica da língua que é o léxico. Continua intacta a falta de visão dos fatais desconhecimentos que existem entre a estrutura fonológica das palavras da língua que os alfabetizandos trazem de casa e a estrutura fonológica correspondente às palavras da língua escrita que a escola se propõe a ensinar. É tão simplório nestas cartilhas quanto o era nas suas predecessoras o tratamento didático dado à relação entre o lado fônico e o lado gráfico da representação lingüística.

A tarefa da alfabetização pode e deve ser organizada em etapas preparadas de forma a que o alfabetizando vá sendo conduzido, passo a passo, das relações mais fáceis entre som e letra para as mais difíceis. Isto é:

Primeira etapa — letras cuja relação com os fones é sempre uma e a mesma. Exemplo: *p* (*pé*, *tapa*).

Segunda etapa — letras que representam fones diversos segundo o contexto. Exemplo: *e*, *o* ([*o*] em nome, [*u*] em pato; [*e*] em remo, [*i*] em nome).

Terceira etapa — letras que, no mesmo contexto, rivalizam na representação do mesmo som, para a língua como um todo. São os casos em que nossa convenção ortográfica é conservadora de contrastes fonológicos que existiam em épocas passadas da língua portuguesa. Exemplo: *-s-* e *-z-* intervocálicos, *-c-* e *-ss-* intervocálicos (*mesa* e *tristeza*; *laço* e *passo*). A aprendizagem, nestes casos, é inevitavelmente baseada na memo-

rização individual das grafias das palavras.

Quarta etapa — situação lingüisticamente idêntica à anterior, apenas diferindo o repertório de casos segundo a área dialetal. Exemplos: Numa vasta área do Brasil, as letras *l* e *u* em final de sílaba rivalizam na representação de [u]: *chapéu, papel*. As letras *l* e *r* depois de consoante representam ambas o mesmo fone [r]: *crime, crube*. Uma outra convergência fez com que um único som de [r] corresponda ora a um *l* ora a um *r* ortográficos: *arna, alma*. No Nordeste brasileiro, confluem as pronúncias de *fizesse e fizesse* para um som único de *s*. Em certas partes do Estado do Pará confluem as vogais *u* e *o* tônicas para [u], tornando-se indistinguíveis as palavras *suco* e *soco*.

Vale a pena considerar com maior vagar a quarta etapa acima apontada, pois ela traz o obstáculo lingüístico mais crítico para o processo de aquisição da língua escrita padrão.

Todos os alfabetizandos pertencentes à comunidade lingüística onde se espalhou a mudança lingüística do [l] final para [u] tenderão a escrever *papeu, jornau, automóveu*, etc., colocando *u* onde a convenção ortográfica requer *l*. Todos aqueles falantes de dialetos em que se deu a mudança *l > r* em posição final de sílaba cometerão os erros ortográficos de escrever *armoço, purmão, arto*, colocando *r* onde se requer *l* na convenção ortográfica. Os paraenses que pronunciam *coco, canoa* e *proa* como *cuco, canua* e *prua* assim escreverão estas palavras, trocando o *o* pelo *u*.

Seria cansativo enumerar mais exemplos.

O fato geral que tentei mostrar é que as mudanças lingüísticas sofridas por cada variedade da língua portuguesa são fenômenos que obedecem a leis regulares e respeitáveis, e que essas mudanças são responsáveis por um manancial imenso de erros ortográficos previsíveis que serão inevitavelmente cometidos pelos alfabetizandos.

Ora, enquanto o preparo profissional de nossos alfabetizadores lhes fornecer instrumental conceptual tal que só lhes permita enfrentar problemas dessa ordem, explicando aos alfabetizandos que eles escrevem com erros porque “falam um português errado”, continuaremos muito mal equipados para alcançarmos o objetivo, por todos desejado, de maior difusão e melhor conhecimento da norma culta da língua portuguesa.

Para que a norma culta possa ser bem ensinada a todos os brasileiros, e isto é o que todos queremos, é imprescindível que a variação da língua seja conhecida, assumida, respeitada e sistematicamente tratada na labuta do ensino escolar.

É preciso assumir a multiplicidade para construir a unidade.

Assumí-la é conhecê-la, mapeá-la, descrevê-la, publicá-la.

É preciso acatar as premissas científicas e humanísticas da “esquerda”, compreender os objetivos culturais da “direita”, e construir a nossa síntese: um povo brasileiro ricamente diversificado lingüisticamente, e amplamente capacitado a servir-se com desenvoltura da norma padrão do português, como língua comum.

Enquanto nossos alfabetizadores não adquirirem familiaridade no manuseio de um equipamento conceptual básico para a compreensão dos fatos da linguagem, este objetivo não será atingido. Esquerda e direita continuarão a desentender-se, e o analfabetismo continuará a grassar.

Recebido em 30 de maio de 1983

Referências Bibliográficas

- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *História da lingüística*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1958.
- FREITAS, Judith M. de A. *Linguagem oral e deficiência ortográfica*. Salvador, UFBA, 1975. Tese (mestrado).
- . *Reforma ortográfica, questão lingüística ou política?* Boletim 1, Associação Brasileira de Lingüística, dez. 1981.
- HALLE, Morris. Conceitos básicos em fonologia. In: COELHO, Marta et alii. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- HOENIGSWALD, Henry M. Sound change and linguistic structure. In: JOOS, Martin, ed. *Readings in linguistics*. s.l., s. ed., 1946.
- JOOS, Martin, ed. *Readings in linguistics*. New York, American Council of Learned Societies, 1963.
- LEMLE, Miriam. *A tarefa da alfabetização; etapas e problemas no português*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1979. mimeo.
- SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo, Ática, 1981.

Miriam Lemle, Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da referida Universidade e do Departamento de Antropologia do Museu Nacional.

Children are met at the first moment of their school life by teachers loaded with prejudices, unprepared both to understand some facts of speech and to deal with the first problems that arise, such as the mismatch between sounds of speech and letters of the alphabet. The understanding of linguistic change is replaced by the diagnosis of "speech problems". The difusion of the use of the only national language inevitably implies the acceptance and knowledge of local language expressions.

L'enfant dans ses premiers moments de vie scolaire est reçu par des professeurs pleins de préjugés, bien peu préparés à comprendre les faits de la parole et à surmonter les premiers problèmes qui surgissent, comme le peu de corrélation entre les sons de

la parole et les lettres du mot. La compréhension du changement linguistique est remplacée par le diagnostic des "problèmes de parole". La diffusion de l'usage d'une langue nationale unique passe inévitablement par l'acceptation et la connaissance des manifestations locales de la langue.

El niño es recibido en su primer momento de vida escolar por profesores cargados de preconceptos, no preparados para comprender los fenómenos del habla ni para lidiar con los primeros problemas que surgen, tales como el desencuentro entre los sonidos del habla y las letras del alfabeto. La comprensión de la mudanza lingüística es substituido por el diagnóstico de "problemas del habla". La difusión del uso del idioma nacional pasa inevitablemente por la aceptación y conocimiento de las manifestaciones locales del idioma.

As universidades de hoje: uma crise de objetivos

Ernest A. Lynton

Center for Studies in Policy and the Public Interest
Universidade de Massachusetts, Boston

Todos nós que lidamos hoje com educação superior, e especialmente aqueles envolvidos ou interessados no setor universitário, nos defrontamos com um estranho e inquietante paradoxo.

Por um lado, observamos em toda a parte uma crescente conscientização da importância econômica dos recursos humanos. Torna-se cada vez mais óbvio que a nossa sociedade pós-industrial é focada no conhecimento. Mais e mais ocupações exigem educação formal em lugar de aprendizado. A necessidade de se investir em pessoas e não apenas em tijolos e argamassa está sendo aceita por observadores tanto conservadores como liberais. Reconhece-se cada vez mais que a criação e a manutenção de uma força de trabalho altamente instruída é essencial ao crescimento e à vitalidade da economia.

No entanto, apesar disso, a educação superior, e principalmente as universidades, estão sendo alvo de sensível desinteresse, precisamente quando se poderia esperar um apoio sem precedentes. Nossa atual situação de angústia vai muito além do impacto causado por alterações demográficas e não pode ser explicada em termos puramente econômicos. Estes problemas de superfície mascaram uma crise mais profunda, uma crise de objetivos e uma crise de confiança, que existiriam mesmo que não ocorressem pressões demográficas e econômicas, e que, de fato, já se vêm avolumando há muitos anos. Durante os anos de relativa prosperidade econômica, e enquanto existiam coortes de alunos para encher nossas salas de aula, os problemas fundamentais continuaram latentes e foram ignorados. Agora, as circunstâncias externas, cada vez mais críticas, estão provocando a queda da argamassa protetora. Isto revela o descompasso existente entre as nossas atividades e as necessidades da sociedade. Não podemos mais subtrair-nos a um reexame básico de nossos objetivos, se desejamos continuar a desempenhar nosso papel dentro das atuais circunstâncias e, mais ainda, se desejamos manter-nos à altura das mudanças céleres que se estão verificando na sociedade.

É meu propósito hoje sugerir rumos para esse reexame. Tentarei estudar as razões que levaram à crise atual e depois examinar que adaptações se fazem necessárias para que a educação superior em geral e as universidades em particular possam reconquis-

Conferência proferida na Universidade de Illinois, em Urbana, EUA, a 6 de outubro de 1982, como parte da "George A. Miller Distinguished Lecture Series", contando o autor com o apoio financeiro da Fundação Ford e do Lilly Endowment. Tradutores: Lucy de Lima Coimbra e Antonio Gomes Pereira.

tar sua sólida base de confiança pública e possam continuar a ser o principal mecanismo social na execução de duas funções predominantes e cruciais:

- a criação e a disseminação de conhecimento novo, e
- a oferta de instrução organizada e avançada.

A combinação destas duas atividades distingue as universidades de todas as outras instituições educacionais. Acredito que essas devam continuar a ser as responsabilidades principais das universidades. Mas as mudanças que já se deram em nosso redor, e, mais ainda, as que se delinham para os próximos anos, exigem mudanças muito fundamentais no modo pelo qual encaramos estas atividades e no modo pelo qual as levamos a cabo. Se não o fizermos, existe, em minha opinião, um risco muito sério de que a sociedade invente novos mecanismos para atender às suas necessidades, e que o nosso papel em ambas as áreas se torne secundário.

Creio que seja proveitoso analisar tanto nossa situação atual como as implicações futuras em função do impacto causado por dois fatores fundamentais:

- o enorme crescimento de nossas universidades no após-guerra, à medida em que passávamos da situação de atender a relativamente poucos estudantes para a de oferecer educação superior de massa; e
- a aceleração nas mudanças tecnológicas e sociais segundo uma escala temporal que está se encurtando de décadas para anos ou para menos ainda.

Cada um destes fatores tem implicações profundas para as quais ainda não se atendeu devidamente.

As conseqüências do crescimento

Os fatos relacionados com o crescimento da educação superior nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, e particularmente ao lançamento do Sputnik, são demasiado conhecidos para que nos detenhamos neles. Minhas observações se dirigem ao componente universitário da educação superior, principalmente às instituições públicas. O crescimento deste setor é admiravelmente representado aqui no Estado de Illinois: Em 1947, existiam em Illinois, além desta, duas outras instituições públicas que se intitulavam de "universidades": a Southern Illinois University, em Carbondale, que na época possuía cerca de 2.700 alunos; e a Illinois State Normal University, com 1.800 alunos. Cada uma delas tinha cerca de 50 estudantes em programas de mestrado. Urbana reunia aproximadamente 24.000 estudantes, incluindo 1.900 alunos de pós-graduação e vários programas de doutoramento.

Existem hoje, em lugar de três, doze universidades públicas neste estado, com um total de matrículas de quase 200.000, em vez de 30.000.

Este aumento extraordinário no número de universidades ilustra o primeiro paradoxo, que, no meu entender, é crucial. Por um lado, existem claramente enormes diferenças entre todas estas instituições. No entanto, elas apresentam uma notável homogeneidade de valores que não atendem adequadamente às necessidades da sociedade. Estes valores são gerados internamente e não refletem realidades externas — nem mesmo internas.

O sistema universitário americano cresceu sensivelmente, nas três últimas décadas, em número de instituições e de estudantes.

Entretanto, o crescimento se deu mantendo-se o modelo da clássica universidade de pesquisa, como algo apropriado para centenas de instituições novas e em expansão. Atravessamos a mudança fundamental entre ensino universitário para alguns e ensino

universitário para muitos, sem nos perguntarmos se isto não exigiria uma modificação e uma adaptação nas prioridades e nos sistemas de valores da instituição.

A falta de avaliação das premissas básicas e das formas de crescimento foi em grande parte devida a dois fatores. Em primeiro lugar, a expansão da educação de nível superior após o Sputnik foi acompanhada de enormes aumentos no apoio financeiro do governo federal para a área de pesquisa básica e aplicada em ciências e engenharia. Mais tarde, quando já havíamos colocado nosso homem na Lua, lançamo-nos na "Guerra contra a Pobreza", que desencadeou um derrame de vultosas quantias para utilização em pesquisa nas ciências sociais. Aumentaram também os recursos para pesquisa em áreas da saúde. Uma observação mais detalhada mostra, de um modo nada surpreendente, que a grande maioria destes fundos federais destinados à pesquisa foi dirigida a um número relativamente pequeno de instituições — em grande parte, na verdade, àquelas que já existiam e que possuíam um setor importante de pesquisa antes da grande expansão. No entanto, aquela botija de ouro existia e todos nós corremos a ela. Nosso êxito, individual e institucional, em conseguir dotações para pesquisa se tornou importante medida — na verdade, talvez, a mais significativa — da qualidade de uma instituição.

O segundo fator que tendia a transformar as universidades novas em clones das antigas era que a academia se via como seu próprio mercado de trabalho. O crescimento rápido criou uma demanda muito grande de novos professores. Programas de doutoramento surgiram em toda a parte para atender a esta necessidade e ao complexo, em expansão, de pesquisa e desenvolvimento não universitários. Em consequência disto, não apenas os cursos de pós-graduação mas também os de graduação se viram cada vez mais forçados a se adaptar ao molde único, que consistia em preparar para carreiras acadêmicas ou quase-acadêmicas. A disciplina se tornou predominante. O impacto mais pernicioso foi sentido pelas artes e ciências (1) que perderam seu caráter "liberal" (2). Os currículos de graduação universitária eram planejados para preparar para uma carreira em pesquisa básica.

Houve um impacto semelhante sobre as escolas profissionais (3). Elas se foram transformando cada vez mais em escolas de pós-graduação nos componentes disciplinares da profissão em questão, orientadas mais para o desenvolvimento destas disciplinas do que para as necessidades da profissão. A metodologia positivista das matérias de artes e de ciências era o modelo que todas as áreas profissionais tentavam imitar.

Essa tendência já vinha de algum tempo. Em 1916, Thorsten Veblen (4), em Chicago, já alertava contra as consequências de se permitir que o que ele classificava de ordens intelectuais inferiores penetrassem no segrado recinto acadêmico. Incluir na universidade os técnicos da escola profissional seria um passo, predizia ele, que "os leva inevitavelmente a cortejar uma ilusória aparência de cultura e assim revestir sua disciplina tecnológica de certo grau de pedantismo e de sofisticação. É por aí que se espera conferir a estas escolas e ao seu trabalho algum prestígio científico e cultural".

A orientação cada vez mais escolástica e auto-centralizada tanto dos programas profissionais, quanto dos programas de artes e ciências, era reforçada pela natureza da evolução que se processava em nossos professores. Eles próprios eram, mais e mais, produto das novas instituições. Passavam, sem interrupção, de um currículo de graduação pré-profissional para um programa de doutoramento e daí para um cargo de auxiliar de ensino. Com muitas exceções — inclusive, naturalmente, todos nesta sala —, o resultado foi a produção de especialistas acanhados de formação. Os repetidos fracas-

sos da “educação liberal” indicam que muitos de nós não recebemos essa educação e que não estamos em condições de proporcioná-la aos nossos alunos.

Uma segunda conseqüência do tipo de formação que se deu ao corpo docente foi seu considerável isolamento do mundo exterior. Poucos dentre os professores têm qualquer experiência profissional fora da universidade, se é que existe algum que a tenha, e, bastante compreensivelmente, consideram a disciplina que ensinam como um fim em si mesma, em lugar de encará-la como um método conducente a objetivos mais amplos.

Estas tendências não significariam muito se não houvesse implícito o fato do enorme crescimento, que trouxe consigo uma porção de conseqüências não devidamente examinadas e que desejo mencionar sucintamente.

Em primeiro lugar, a magnitude do aumento na dimensão do sistema universitário resultou, inevitavelmente, em substancial aumento de sua quota nos recursos públicos, particularmente a nível estadual. Isto fez com que nossas instituições se tornassem mais visíveis, intensificou sua competição com outros beneficiários de recursos públicos, e encareceu a importância de justificarem este apoio. Isto por sua vez levou, com freqüência, a uma supervalorização de nós mesmos. A pesquisa universitária iria eliminar o câncer e ganhar a guerra contra a pobreza; ampliando-se o acesso à educação eliminar-se-iam as barreiras contra a ascensão social... Nossas promessas não pretendiam ser crassamente interesseiras. Elas refletiam uma crença real, fundamentada na fé ilimitada, existente naquela época, nos poderes da ciência e da racionalidade e no julgamento dos especialistas. É difícil de acreditar, em nosso atual período de desencanto, que, relativamente há pouco tempo, em 1963, os editores da revista *Daedalus* pudessem afirmar em sua introdução a um volume especial sobre as profissões:

“Em toda a parte da vida americana, o profissionalismo triunfa... (o) sonho de uma sociedade dirigida por profissionais nunca esteve tão próximo de se realizar.”

Na euforia daqueles tempos, prometíamos mais do que podíamos cumprir.

Agora que nos encontramos em uma situação econômica difícil, o público encara nossas contínuas necessidades financeiras com uma dose considerável de ceticismo. Ninguém dava muita importância ao que acontecia nas universidades enquanto elas recebiam apenas uma quantidade minúscula de recursos públicos. Mas hoje em dia elas representam uma porção substancial de todos os orçamentos estaduais. Mais interrogações estão sendo feitas e nosso dossiê não chega a convencer.

Isto não seria tão perigoso, mesmo com um pouco de promessas exageradas e de expectativas frustradas, se fôssemos capazes de defender integralmente nossos objetivos educacionais e culturais uniformes. Mas isto se faz difícil devido às duas conseqüências mais óbvias, porém jamais estudadas, do crescimento: o grande aumento no número total de professores e a mudança fundamental em nosso corpo docente.

Com 250 mil professores de tempo integral em instituições chamadas universidades, é difícil sustentar o argumento de que todos eles são pessoas de grande cultura, capazes de realizar pesquisa original e significativa. De fato é lícito questionar se todos eles deveriam estar envolvidos com pesquisa básica. Mesmo se verificando, em todas as disciplinas, a necessidade constante do que Thomas Kuhn chama de pesquisa de “limpeza”, eu seria de opinião de que simplesmente não existe pesquisa original suficiente a ser feita, em dado momento, por esta enorme hoste de professores — à qual se deve, naturalmente, acrescentar os colegas de outros países e de instituições não acadêmicas. Existe, para o progresso científico, um certo ritmo e uma certa escala temporal. É só

até um certo ponto que a inclusão de mais pessoas importa em aceleração.

Ao ver as dezenas de milhares de publicações científicas que trazem, todos os anos, literalmente, centenas de milhares de artigos, penso que deveríamos todos admitir que muito do que é publicado é de segunda classe e insignificante — e pensemos em toda a pesquisa que não é publicada! E sabemos também que, mesmo nas instituições de maior prestígio, um grande número de professores de meia-idade ou já veteranos faz pouca ou nenhuma pesquisa, de fato.

No entanto, em toda a vasta e heterogênea falange de instituições que são chamadas universidades, existe apenas um objetivo intelectual aceito, valorizado e recompensado: fazer pesquisa original e publicá-la em revistas categorizadas e apoiadas num corpo de julgadores. Apresso-me em dizer que não estou querendo provocar mais uma discussão sobre ensino *versus* pesquisa. Muito pelo contrário, pois mais adiante eu vou defender uma definição mais ampla de atividade científica, que atende melhor às necessidades da sociedade e que é, ao mesmo tempo, mais condizente com a gama de interesses dos nossos professores.

Antes de fazê-lo, porém, desejo explorar outra conseqüência sobremodo ignorada do crescimento: a natureza mutável, e portanto as necessidades mutáveis, dos nossos alunos, tanto de graduação como de pós-graduação.

A questão é a seguinte: Qual é o objetivo básico da educação universitária quando o corpo discente se expande de uns poucos por cento para cerca de 20 por cento da faixa etária? As muitas discussões de agora sobre os objetivos da educação geralmente ignoram as implicações deste crescimento e caem no vazio. O debate é colocado, não raro, em termos de uma dicotomia artificial e inócua entre educação “liberal” e educação “útil”. Isto, em meu entender, não tem sentido nas atuais circunstâncias.

Indagar se a educação deve ser “útil” poderia ter sido válido quando a educação superior, e particularmente a educação universitária, ainda se limitava a uma pequena parcela da população. Naquela época, os estudantes constituíam uma elite sócio-econômica ou intelectual, e sua origem social ou sua capacidade extraordinária lhes assegurava um emprego e uma carreira, independentemente de sua experiência universitária. Poder-se-ia então concordar com o Cardeal Newman ao defender o ideal platônico de que lucro e utilidade não são critérios apropriados para se medir a educação superior. Mesmo então, entretanto, Whitehead argumentava que o conhecimento em si não é o objetivo da educação, mas que: “Educação é a aquisição da arte de utilizar o conhecimento.”

Meu ponto de vista é de que a mudança ocorrida para a educação superior de massa tornou questionável este velho argumento. Com um grande investimento da sociedade nas universidades, e um corpo discente que é altamente diversificado e proveniente de uma faixa sócio-econômica muito ampla, nem o país nem o indivíduo pode se dar ao luxo de uma educação “inútil”. Não podemos mais questionar a “utilidade” — mas devemos realmente examinar o sentido desse termo. O que é que torna útil a educação? Como podemos otimizar os retornos da educação universitária, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, e desta forma justificar os custos que representa para ambos?

À falta de tal exame, continuamos a confundir “vocacional” (5) com “útil”. Um rótulo profissional aplicado a um currículo não o torna mais “útil”, nem um rótulo de arte e ciência faz com que um currículo seja “liberal”.

Pelas razões anteriormente mencionadas, os programas profissionais muitas vezes não são particularmente úteis e, na verdade, nem mesmo vocacionais. Especialmente a

nível de pós-graduação, os programas de muitas de nossas escolas profissionais afastaram-se dos assuntos específicos da profissão, e se concentraram na busca de objetivos disciplinares e da preparação de especialistas acadêmicos. Como resultado disto, há insatisfação generalizada. Executivos de grandes companhias e outros empregadores se queixam, em toda parte, de que os alunos formados pelos nossos currículos profissionais não rendem no serviço sem muito treinamento adicional. Damos a nossos alunos muitos conhecimentos, mas tendemos a deixar de ajudá-los a adquirir, na expressão de Whitehead, "a arte de utilizar os conhecimentos".

A seção de negócios do *New York Times* de domingo passado trazia uma página inteira de artigos sobre "O que há de novo na Escola de Administração de Empresas de Harvard" em que se lia o seguinte:

"Mas apesar do acréscimo do curso (em assuntos de mão-de-obra e de pessoal)... alguns professores resmungam que o ensino de administração de empresas de Harvard necessita de reformas mais drásticas. Eles compartilham de uma preocupação inquietante: parte da pesquisa está se tornando acadêmica demais, e Harvard pode estar se esquecendo de ensinar aos administradores como por em prática as estratégias por eles desenvolvidas."

As críticas feitas em Harvard e alhures vão, de fato, muito além de queixas quanto a uma falta de eficiência no trabalho. Um coro crescente de vozes indica que o tratamento que ora damos à educação profissional redundou em distorção e em degradação das profissões. Muitos observadores sentem que a técnica se tornou predominante. Ela é ensinada sem a devida atenção às suas limitações e às suas inconsistências. Como resultado disto, para citar Ellul:

"A técnica se tornou autônoma... O próprio homem foi sobrepujado pela técnica e se tornou seu objeto."

Argyris, Schon e outros argumentam que a ênfase excessiva sobre a técnica no treinamento profissional leva os profissionais a se tornarem coercitivos. Eles distorcem o contexto e definem o problema de forma a garantir o funcionamento previsível da técnica, em lugar de procurarem encontrar a combinação e a modificação adequada de técnicas para resolverem a situação real.

Assim sendo, quer considerado no plano prático de até que ponto um aluno formado por nossas escolas profissionais está preparado para funcionar em um emprego real, quer no nível filosófico mais profundo da natureza das profissões, o novo vocationalismo não é particularmente útil nem para o indivíduo, nem para a sociedade. Mas não basta procurar um remédio em uma mistura mecânica de requisitos na área das artes e das ciências, as quais, demasiadas vezes, são dominadas, também elas, pela técnica e são tudo menos liberais.

Precisamos nos dedicar, em âmbito nacional assim como dentro de cada instituição, a uma rigorosa avaliação dos elementos que são importantes para a eficiência ocupacional (e, sem dúvida, cívica também), para daí inferir as modificações fundamentais que se fizerem necessárias no conteúdo e na forma de nossos cursos de graduação e de pós-graduação. Tal processo resultará necessariamente em uma variedade de respostas e de abordagens, e esse tipo de pluralismo é muito de se desejar. Mas ele deve estar baseado em uma abrangente compreensão de que a competência — no trabalho, como cidadão, como membro de qualquer grupo social — exige o conhecimento, mas transcende-o. Competência e conhecimento não são sinônimos.

Porque confundimos esses dois termos, temos um sistema de ensino médico que

produz alguns pesquisadores soberbamente qualificados, mas que prepara inadequada e ineficazmente o clínico geral e o médico residente. Nossas escolas de administração de empresas produzem peritos em finanças e em controle de custos que são verdadeiros gênios no que diz respeito a fluxo de caixa ou à administração de carteiras, mas que têm deixado que algumas de nossas indústrias mais importantes entrem em decadência por falta de compreensão das novas condições sociais. Críticas semelhantes podem ser expressas — e têm, de fato, aparecido em muitos lugares — em relação aos produtos de nosso ensino em engenharia, em direito, e em muitos outros campos. E as deficiências não podem ser corrigidas simplesmente com algumas disciplinas mais nas “Grandes Obras” (6) ou pela rigidez na distribuição dos pré-requisitos. Precisamos de uma reavaliação fundamental da natureza e do método de nossa educação profissional.

As universidades são instituições que atribuem o maior valor à **racionalidade cognitiva**. Está muito certo, e devemos, com efeito, continuar a manter isto como a essência de nossa tarefa. Temos deixado, no entanto, essa abordagem positivista excluir todas as demais. Os elementos cognitivos são apenas parte do que é necessário para analisar, e muito mais para resolver, a maioria das situações. Existem outras formas de compreender, outros modos de saber. Em um ensaio curto e fascinante intitulado “Conhecimento Utilizável”, Lindboom e Cohen, da Universidade de Yale, falam das limitações do que chamam de “pesquisa social profissional”. Acentuam que outros fatores também são necessários para a resolução de problemas sociais. Se isto é válido com relação à aplicação da pesquisa, é ainda mais pertinente em relação à nossa tarefa educacional. Devemos ampliar nossos métodos de forma a proporcionar competência, e não apenas mero conhecimento, e de forma a estimular a eficiência ocupacional e cívica, e não apenas a capacidade analítica.

O currículo precisa ser mudado, especificamente, de muitas maneiras:

- relacionamento mais estreito entre a análise teórica e a experiência prática;
- mais discussão sobre as limitações, bem como sobre os benefícios, da metodologia disciplinar e da técnica profissional;
- mais ênfase sobre a resolução de problemas, empregando-se as perspectivas de várias disciplinas;
- melhor preparação para o trabalho em equipe e a capacidade de utilizar o trabalho com indivíduos de diferentes *backgrounds*;
- mais preocupação com o contexto social, econômico e político de todas as atividades profissionais;
- discussão explícita dos valores concorrentes e das necessárias interações implicadas em quase todas as decisões;
- alguma ênfase sobre os aspectos interpessoais, afetivos e outros de natureza não-cognitiva que afetam a vida profissional.

Mas o de que estamos precisando é muito mais do que uma simples redistribuição curricular, juntando um pouco disto e um pouco daquilo, até que a mistura esteja certa. O problema com que nos defrontamos é mais profundo e difícil. Ele nos força a nos afastar de uma abordagem baseada inteiramente na supremacia da racionalidade cognitiva, na forma expressa pela metodologia das disciplinas.

Precisamos de nada menos do que um exame fundamental das características e dos requisitos da atividade profissional e, mesmo, da eficácia da atividade humana em geral numa sociedade complexa e em mutação. Precisamos aprender a reconhecer a necessidade de outras formas de compreensão além da puramente cognitiva, e disto extrair

uma avaliação de nossas responsabilidades educacionais. Devemos buscar uma nova epistemologia da ação mais adequada à realidade do que o positivismo que tem, até hoje, dominado todo o nosso ensino.

Isto será de muito difícil consecução e os professores não podem esperar atingi-la sozinhos. Devemos ter a coragem — e a auto-confiança — de dar um passo verdadeiramente revolucionário, que é trabalhar juntamente com os empregadores em potencial e outros “elementos estranhos” em uma exploração minuciosa da estratégia ótima de educação, conducente àquela combinação de utilidade e cultura que realmente propicia e mantém a capacidade de um indivíduo viver uma vida produtiva e gratificante.

Devemos aprender a trabalhar mais estreitamente com a nossa clientela externa também, devido a uma outra consequência do crescimento nas matrículas. Tal crescimento tornou as perspectivas de emprego para os nossos formados muito mais sensíveis às flutuações do mercado de trabalho. Por este motivo, devemos criar melhores mecanismos conjuntos voltados para o planejamento dos recursos humanos, em âmbito nacional, regional e local. Isto exige muito mais do que uma simples projeção das necessidades nas várias carreiras e profissões. Governo, empregadores e educadores devem trabalhar juntos, continuamente, para criar flexibilidade e adaptabilidade ótimas, porquanto as projeções de recursos humanos são notoriamente imprecisas. Além disso, esforços conjuntos se requerem para atacar os problemas do “trabalhador deslocado” — não apenas o operário da linha de montagem de automóveis, mas também o engenheiro de especialização obsoleta.

A aceleração da mudança

Até este momento examinei apenas as consequências do crescimento, e tentei mostrar que só isto já teve uma porção de consequências inesperadas, ou pelo menos não examinadas, que precisam ser levadas em consideração pela educação superior. Devemos, ademais, enfrentar com determinação as implicações de um segundo fator importantíssimo: a aceleração da mudança na sociedade.

Isto afeta, de um modo extremamente profundo, ambas as responsabilidades básicas da universidade: o provimento de educação formal e a disseminação do conhecimento. Se observarmos o tratamento que atualmente damos a estes dois componentes essenciais de nossas atividades, teremos de reconhecer que, não obstante uma série de adaptações periféricas, nosso modo básico de agir continua a ter como ponto de referência uma sociedade essencialmente estática — ou, na melhor das hipóteses, uma sociedade em que a escala temporal de mudança é fixada em termos de décadas.

Em nossa abordagem do ensino de pós-graduação e também de graduação continuamos a atribuir ênfase esmagadora à fase inicial, de pré-emprego. Nossa suposição implícita é de que a maior parte dos conteúdos continuará sendo útil pelos quarenta ou cinquenta anos da vida ativa de um indivíduo. É verdade que os últimos anos testemunharam algum aumento na Educação Continuada (mais por razões de conveniência ou de renda do que em resposta a qualquer modificação fundamental), e também vemos estudantes escolherem freqüentemente um padrão intermitente de curso. Também é verdade, sem dúvida, que nos orgulhamos — com alguma, mas não inteira, justificativa — de que tentamos inculcar em nossos egressos tanto a curiosidade como a capacidade de continuarem a aprender sozinhos. Basicamente, todavia, pensamos em nossas universidades como instituições primordialmente preparatórias, afeitas ao padrão tradicional

de primeiro aprender para depois fazer.

Este enfoque está perdendo validade rapidamente. Existe crescente necessidade de avançarmos para um padrão de verdadeira reciclagem. O desenvolvimento profissional deve ser encarado como um processo de vida inteira. Isso pode, evidentemente, ser realizado em parte pelo indivíduo, através do processo tradicional de estudo independente e atualização. Entretanto, uma parcela cada vez maior deve ser provida de maneira organizada e formal, uma vez que as metodologias, as técnicas e as circunstâncias ambientais mudam substancialmente. Este fato já foi parcialmente reconhecido pela exigência de revalidação periódica de diploma em várias profissões relacionadas com a saúde e em outras profissões licenciadas, em muitos de nossos cinquenta estados. Mas a necessidade de algum tipo permanente de reatualização sob alguma forma de instrução formal está aumentando em quase todas as ocupações e, certamente, naquelas que pressupõem uma educação universitária a nível de graduação ou de pós-graduação.

Isto impõe um reexame profundo de nossas atividades, tal como o exigem as consequências do crescimento que já descrevi. O tempo não nos permite enumerar sequer parte das complexas questões a ser trabalhadas, e eu quero apenas indicar que elas podem ser agrupadas em duas perguntas um tanto abrangentes:

1. Se deve existir, para o ensino profissional, um programa de reciclagem, mais ou menos formalizado, que parcela desse programa pode e deve ser proporcionada pelas universidades? Que coordenação é necessária para integrar empregadores, sindicatos e os próprios empregados? Quem arca com os gastos principais? Que tipo de coordenação é necessária entre as instituições de ensino superior para assegurar flexibilidade e coerência?

2. Se um modelo reciclante é exequível — independentemente da proporção a encargo das universidades — quais são as implicações para a primeira fase, a de pré-emprego? Deve ser mais curta? Mas ampla?

Mais uma vez, tal como no estudo relativo à promoção de competência e de eficiência, o desafio importante consiste em iniciar o processo de pesquisa e realizá-lo em estreita colaboração com todos os segmentos interessados. Três professores do MIT (7) apresentaram um trabalho em uma reunião de educadores da área de engenharia, realizada em comemoração do centenário dos cursos de engenharia elétrica. O trabalho se intitula “Educação Cooperativa Permanente” e sugere um enfoque de natureza reciclante. Circunstâncias diferentes e diferentes necessidades ocupacionais aconselharão uma variedade imensa de respostas possíveis, passíveis de evoluir com o passar do tempo, à medida que a sociedade continue a mudar. Mas este assunto deve ser visto num contexto.

Em nossa segunda responsabilidade fundamental — a de criar e disseminar o conhecimento — devemos também reconhecer a necessidade de modificações básicas como resposta à aceleração da mudança.

Para o público presente não é preciso insistir no impacto notável devido ao fato de que, em muitas áreas, a tradicional defasagem entre a pesquisa básica e suas aplicações praticamente desapareceu. Em muitas áreas, particularmente nas biomédicas, isto provocou crescente apoio industrial a atividades de pesquisa básica realizadas em nossas universidades. Nos lugares em que isto se traduziu em quantias substanciais — como em Harvard e no MIT — levou a uma série de questões angustiantes no tocante à relação da universidade com suas clientelas externas e à aplicação potencial e real do trabalho realizado em seus laboratórios e bibliotecas. Este assunto é ainda mais complexo com

referência ao potencial de conflito de interesses sempre que membros dos corpos docentes fundam companhias para desenvolver e colocar no mercado os produtos de sua pesquisa.

Assim, no tocante à mais prezada das funções universitárias, a busca de novos conhecimentos mediante a pesquisa básica, muitas tradições e objetivos consagrados pelo tempo têm de ser reexaminados e, em muitos casos, profundamente modificados, porque a taxa de aceleração da mudança aumentou tão dramaticamente. É igualmente necessário reexaminar as maneiras pelas quais disseminamos os resultados do nosso trabalho.

Hoje em dia, o principal mecanismo continua a ser a publicação em revistas especializadas — procedimento vagaroso e tão questionável e limitado nesta área quanto o é na política econômica nacional. Todos sabemos que é inadequado para uma comunicação eficiente entre os pesquisadores. Pobre daquele que não se inserir no circuito de comunicações informais e inéditas, e que, de fato, tem de depender de artigos publicados e de apresentações em reuniões profissionais!

Deveríamos também entender que a aceleração da mudança exige divulgação mais rápida e mais eficiente entre usuários em potencial, tais como a indústria, os órgãos governamentais e legislativos, as instituições públicas e privadas e o público em geral. A nossa sociedade é realmente uma sociedade focada no conhecimento. Há enorme e crescente demanda não apenas de dados, mas, ainda mais, de sua análise e de síntese, de explicação, de assistência técnica e de informação pública.

Um número considerável de professores universitários têm, por isso, conseguido oportunidades de consultoria, e algumas universidades têm criado, nos últimos anos, mecanismos especiais para transferência direta de conhecimento às suas clientelas. Sem dúvida, este é um dos elementos essenciais na tradição do "land grant" (8), tradição tão bem consolidada em nossas escolas agrícolas. Mas, de um modo geral, nas áreas não relacionadas com a agricultura, temos constantemente subestimado ou mesmo ignorado totalmente esta necessidade. Preferimos chamá-la de "serviço público" e este rótulo é o beijo da morte. Ele conota uma espécie de filantropia, ao invés de identificar um empreendimento profissional válido.

Acredito que é extremamente importante, para nossa própria sobrevivência como universidades e também para o bem da sociedade, reconhecer, avaliar e recompensar a disseminação de conhecimento por outros meios que não apenas a publicação em revistas especializadas, como partes de um largo espectro de importante atividade científica.

A aceleração da mudança na sociedade vem estimulando cada vez mais os novos métodos de transferência de conhecimento, e vem aumentando a responsabilidade da universidade no sentido de ser não apenas a fonte principal de novos conhecimentos, mas também a de servir de instrumento para a análise e aplicação deste conhecimento, e para torná-lo rapidamente útil a todos os setores da sociedade. A idéia tradicional do pesquisador, interessado apenas na descoberta de conhecimento novo e deixando sua aplicação e divulgação ir aos poucos chegando ao usuário, simplesmente, não é mais apropriada. Para cada estudioso envolvido com trabalho original, são necessários muitos mais para digerir, analisar e interpretar as novas idéias, de sorte a fazê-las amplamente utilizáveis. E é aí que podemos tirar algum proveito de nosso crescimento. O processo de interpretação, síntese e disseminação difere do processo de pesquisa original e uma proporção bem maior dos nossos professores universitários está eminentemente

mente qualificada para executá-lo. Vemo-nos na posição privilegiada de contar com uma enorme reserva de talentos para atender às necessidades de conhecimento de nossa sociedade, e fariamos bem em dirigir a energia de muitos de nossos professores neste sentido, em lugar de restringi-los a pesquisa original e a publicações especializadas de questionável mérito.

Conclusão

Em vez de resumir o que já demoradamente falei sobre as modificações que devem ser levadas a cabo em nosso sistema universitário, permitam-me terminar enfatizando uma linha de pensamento que permeou todas as minhas observações. E é que devemos repensar nossa atual concepção da universidade como uma instituição eminentemente descomprometida e isolada, existindo em uma sociedade estática, protegida contra qualquer mudança por uma grande defasagem entre as novas idéias e suas aplicações, e capaz de determinar as próprias prioridades e objetivos com base em seu sistema interno de valores.

Não podemos mais desfrutar deste luxo. Porque agora matriculamos uma proporção bem maior da população, porque constituímos um investimento muito maior da sociedade, porque o conhecimento é cada vez mais importante e o conhecimento novo se torna quase que imediatamente relevante. Porque a mudança acelerada exige uma permanente reatualização da educação, nosso relacionamento com a sociedade mudou de modo fundamental. Devemos, de maneira consciente, desenvolver uma interação muito mais simbiótica. Isto exigirá um fluxo de comunicação em duas mãos com uma grande variedade de clientelas, levando à divisão de responsabilidades na decisão em muitas áreas que até agora temos considerado de nosso exclusivo domínio. Exemplos óbvios disso são o planejamento dos programas, o desenvolvimento de currículos, e até mesmo a época, modo e localização da oferta acadêmica. Devemos, igualmente, reconhecer a mudança fundamental que se deve operar em nossas responsabilidades quanto à criação e à disseminação do conhecimento novo.

A tarefa é complexa e sobremodo difícil. Precisamos mudar muito substancialmente e, ao mesmo tempo, nos ater à independência e à autonomia tão essenciais ao papel crítico da universidade. Mas é dever nosso empreender a tarefa. Se não o fizermos, estou convencido de que a sociedade irá criar mecanismos alternativos — na verdade, já começou a fazê-lo — e que reconquistaremos nosso tão caro isolamento pela via errada, ou seja, por nos haveremos tornado uma parte insignificante e sem importância de nossa sociedade.

Notas do Editor

- (1) O currículo de "arts and sciences" compreende um curso de graduação em quatro anos. Os dois primeiros anos são dedicados principalmente à cultura geral, mediante o estudo de disciplinas obrigatórias (Inglês, Língua Estrangeira, Humanidades, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais), não raro suplementadas por introduções aos campos básicos do saber humano. Verifica-se pouco a pouco a inclusão de disciplinas vocacionais e técnicas nesse currículo, o que é objeto de polêmicas.

-
- (2) A expressão "liberal education" refere-se aos mais variados tipos de cursos de graduação cujo objetivo é ajudar os jovens a se encontrarem e a se prepararem para uma vida mais rica e fecunda. Tal conceito implica necessariamente o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, a formação do caráter e do gosto estético. Pode ser tomada como significando uma educação humanística. Há distinção entre "liberal education" e "general education", embora alguns as aceitem como sinônimas.
 - (3) O currículo dos cursos profissionais requerem normalmente disciplinas de "arts and sciences", às quais se adicionam estudos tanto de disciplinas profissionais como de áreas afins essenciais à compreensão das técnicas e aplicações do currículo profissional. Por exemplo, Direito inclui 3 anos pré-profissionais e 3 profissionais; Medicina exige 2 anos pré-profissionais e 4 profissionais.
 - (4) Thorstein Bunde Veblen (1857-1929), sociólogo e economista norte-americano de origem norueguesa. Professor nas Universidades de Chicago e de Stanford. Crítico social veemente e irônico, de larga produção intelectual. Alguém disse que Veblen foi o último homem a entender de tudo.
 - (5) Educação "vocacional" vem a ser educação para o trabalho. É especializada e distingue-se de "general education". Conceitua-se como educação destinada a desenvolver habilidades, compreensão, atitudes, hábitos de trabalho e de apreciação, necessários ao trabalhador para entrar e ser bem sucedido no emprego.
 - (6) Dentre os programas de "general education" destaca-se o dos "Great Books". Baseia-se na suposição de que o pensamento crítico e o juízo sobre os problemas atuais são melhor estimulados ao contato com os grandes pensadores do passado. Há várias modalidades desses programas, avultando o da Universidade de Chicago, o da Universidade de Columbia (New York) e o do Saint John's College (Annapolis, Maryland).
 - (7) MIT ou Massachusetts Institute of Technology, fundado em 1861. Notável instituição universitária particular localizada em Cambridge, Massachusetts.
 - (8) "Land grant" em educação são doações de terrenos comumente para serem vendidos em benefício de escolas ou universidades. Em 1861 o Congresso americano deflagrou o movimento dos "land grant colleges" ao reservar grandes extensões de terras para a criação de escolas de agricultura, algumas das quais se tornaram renomadas universidades de hoje.

Doze propostas para a educação superior

Alain Touraine

École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

O que pretendemos é apontar algumas iniciativas concretas capazes de assegurar a renovação da pesquisa, diversificar e melhorar os cursos e, sobretudo, tornar a comunidade universitária mais responsável.

Os debates gerais sobre o ensino e a pesquisa universitária terminam, o mais das vezes, em impasses, permeados que são de conflitos entre a administração e a corporação. É mister, portanto, ir além das posições de princípio, tantas vezes mais próximas de interesses particulares, respeitáveis ou não, e tomar decisões concretas sobre problemas específicos. Pelo exame real das situações, freqüentemente graves, às vezes dramáticas, é que cada qual deve contribuir na busca de soluções.

Eis por que apresentamos aqui estas análises, sob a forma de doze propostas.

Admissão de docentes: preparar o futuro

O ensino superior encontra-se, hoje, asfiziado devido ao escasso número de novas contratações de docentes. Após as contratações em massa verificadas nos anos 60, estamos, atualmente, num período em que os fluxos de admissão e de saída de docentes, por aposentadoria ou desistência, são muito reduzidos. Tal situação persistirá até que o volume de aposentadorias, mais acentuado a partir de 1990, enseje a retomada nos níveis de admissão. É um desastre esta sucessão violenta de altos e baixos na curva de contratações, cujos gráficos devem ser atenuados.

1. Cargos docentes "em consignação"

Os estabelecimentos de ensino superior deveriam ser autorizados a solicitar, a título de consignação, um certo número de cargos docentes, que pudessem ser devolvidos num espaço de dez a quinze anos, conforme as condições determinadas pela situação do ensino e da pesquisa no período. Deveria, em outras palavras, ser criado um certo número de cargos docentes, acima do montante das atuais necessidades, em determinadas áreas de conhecimento e de estabelecimentos. Esses cargos seriam supressos ou transformados, a partir do momento em que o incremento do fluxo de aposentadorias permitisse liberar um número significativo de empregos.

2. Bolsas para as ciências sociais

Artigo traduzido de *Le Monde de l'Éducation*, Paris, n. 75, Septembre, 1981, p. 17-18. Tradutores: Ronald Braga, Clodagh Mary Gogin, Áurea Perpétua de Oliveira Martins e Antonio Gomes Pereira.

R. bras. Est. pedag., Brasília, 64(147): 89-94, maio/ago. 1983

De saída, algumas disciplinas evidenciam desde já um estancamento quase total de novas contratações. Os estudantes, não vislumbrando perspectiva profissional alguma, desviam-se desses cursos. Não é exagero afirmar-se que muitos dos grandes domínios das Ciências Sociais se encontram hoje agonizantes. Faz-se necessário, sobretudo para esses cursos, criar bolsas de pós-doutorado, de duração limitada (3 a 4 anos) e a um valor intermediário entre as bolsas de estudo concedidas a alunos de pós-graduação e o salário inicial dos assistentes de pesquisa contratados pelo Centro Nacional de Pesquisa Científica (1). A criação dessas bolsas se justifica pelo fato de que as contratações nas universidades e nos organismos de pesquisa se realizam com base numa precoce estabilidade empregatícia. Esta prática impõe que os candidatos ao ingresso na carreira docente devam ter nível elevado de qualificação.

3. Prestigiar as novas disciplinas

A existência de normas fixadas pelo GARACES (2) não impede que a relação aluno/professor seja extremamente variável em função da disciplina. Em particular, as disciplinas mais jovens, como a Informática e as Ciências Sociais, possuem, considerada a sua matrícula, um número reduzido de professores. De acordo com a nossa proposta, não deveria haver, em nenhum caso, relação professor/aluno inferior aos dois terços da norma GARACES. Isto deverá também induzir os cursos em que a relação professor/aluno é das mais baixas, como Direito e Ciências Econômicas, a colocar um ponto final em sua política malthusiana de contratações.

4. "Não" à política de promoção intra-institucional

O recrutamento de docentes deve ser feito a nível nacional, em guerra aberta contra o espírito de campanário. Torna-se necessário que o acesso ao cargo de professor titular não seja feito no estabelecimento onde o candidato tenha trabalhado como professor assistente. Esta medida pode parecer brutal e deveria ser aplicada com discernimento no início, mas é indispensável para que se recrie um mercado nacional de trabalho. A autonomia das universidades e a mobilidade inter-institucional dos docentes devem ser consideradas como objetivos complementares.

Universidades: diferenciações e vocações

São incontestáveis as classificações estabelecidas por "Le Monde de l'Éducation"*. Correspondem, no todo, à realidade e existem, de fato, grandes diferenças entre os estabelecimentos. Não há, na França, 50 departamentos de Matemática do mais alto nível. Na maior parte das áreas, há somente quatro ou cinco departamentos, às vezes até menos, que se colocam em bom nível internacional. Embora, em princípio, ainda predomine a idéia de igualdade de todas as universidades e de todos os docentes da mesma categoria, a realidade indica, antes, um excesso de concentração. Assim, três universidades com predominância na área científica dispõem de meios bem mais significativos que as demais. A maior parte das universidades, ao contrário, se vêem pratica-

* Le Palmarés des Universités. Le Monde de l'Éducation, Paris, n. 63, juillet-août, 1980; n. 74, juillet-août, 1981.

mente impedidas de tomar iniciativas de vulto e vêm-se pouco a pouco constringidas a tornar-se colégios universitários. Uma vez mais, é preciso abandonar aqui o inócuo debate entre o apelo à excelência e a reivindicação de igualdade.

5. Regionalização

Incumbe, antes de mais, reconhecer a diversidade na tipologia dos estabelecimentos de ensino, e tratar de organizá-la. Temos assistido, faz alguns anos, à criação de um grande número de centros de ensino superior situados fora das cidades universitárias tradicionais. Esses centros, criados, na maioria das vezes, por iniciativa das municipalidades, solicitam muito cedo sua encampação pelo Estado. A disseminação de faculdades é útil, na medida em que permite aos estudantes mais carentes prosseguir estudos superiores sem terem que se deslocar para longe de casa. Isso não impede, todavia, que constituam, a nível regional, conjuntos universitários integrados, aos quais as autoridades regionais, departamentais e municipais destinarão recursos ponderáveis, e que integrarão hierarquicamente colégios universitários e universidades. A regionalização do ensino superior deve ser impulsionada até o último limite, ou seja, a atividade universitária deve ser normalmente regional, com centros de ensino e de pesquisa que recebam, ademais, status nacional, como já é o caso da criação de laboratórios e equipes associadas ao Centro Nacional de Pesquisa Científica — CNRS. Tal regionalização das universidades não deve, todavia, prejudicar o estatuto nacional dos docentes (3).

6. Sempre se encontram pontos fortes

Faz-se mister, no entanto, rejeitar categoricamente a distinção que se faz entre universidades de excelência e as outras. Deve-se, ao contrário, tender a uma acentuada diferenciação dentro de cada universidade. É absurdo afirmar-se que tal universidade é boa ou má. É preciso, isso sim, dar condições ao maior número possível de estabelecimentos para que reforcem seus pontos fortes. Nos Estados Unidos e na Alemanha, muitos departamentos do melhor nível se encontram em universidades que não estão entre as de maior renome. Sabe-se, por outro lado, que o prestígio de uma universidade está quase sempre mais ligado ao seu passado do que ao seu desempenho atual.

Aperfeiçoar a organização dos estudos

Deveríamos fixar como objetivo dar condições a todos os estabelecimentos de ensino superior para que possam organizar unidades de ensino e de pesquisa de reconhecido nível nacional. Isto sem detrimento daquilo que se convencionou chamar de grandes estabelecimentos de ensino superior, que têm uma vocação de pesquisa marcadamente afirmada.

Temos sido muito poucos a batalhar contra as supressões maciças de habilitações em 1980. É necessário encorajar a manutenção e o desenvolvimento de centros avançados de pesquisa e de ensino, no maior número possível de estabelecimentos.

É no tema seleção que tem sido mais radical a dissociação entre as idéias e as realidades, os princípios e os comportamentos. Cabe lembrar que o conjunto das carreiras ditas “seletivas” acolhe atualmente cerca de 40% da matrícula global e outorga mais de 60% dos diplomas de curta duração, sendo que esta proporção aumenta bastante para

os diplomas de nível subseqüente. Desde 1968, a progressão do setor "seletivo" tem sido constante, de sorte que hoje o setor "não seletivo" é definido mais pela sua inferioridade numérica relativa do que pelo conteúdo de seus estudos. É provavelmente impossível eliminar essa dualidade. Isto levaria ao risco de se chegar a uma profissionalização generalizada, que comportaria muito mais perigos do que vantagens. No entanto, é preciso reduzir a distância que separa os dois setores.

7. Levar em conta o "rendimento"

A medida concreta que permitira levar em conta o "rendimento" seria calcular os recursos colocados à disposição dos estabelecimentos e das unidades de ensino e pesquisa (4) não em função dos fluxos de entrada dos alunos, mas dos fluxos de saída de cada ciclo. As universidades não têm por função acolher estudantes, mas fornecer-lhes formação e educação geral. Claro que os diplomas são medida pouco confiável desta formação, mas se provam melhores indicadores do desempenho de uma escola do que o número de matriculados no início do primeiro ano.

Antes de mais, é por assumir a forma de veto que a idéia de seleção se torna mais chocante. Faz-se preciso, ao invés, induzir os estabelecimentos a elevar sua produtividade, ou seja, a reduzir sua taxa de atrito. Vigorosos estímulos financeiros devem infundir ânimo para tanto.

Poder-se-ia acrescentar a esta proposta a idéia de que devem receber estímulos materiais os estabelecimentos que hajam desenvolvido suas atividades na área de educação de adultos. As universidades devem deixar de se consagrar exclusivamente aos jovens de classe média, o que vale dizer também que elas devem adaptar seus horários e condições de trabalho aos estudantes que trabalham.

8. Privilegiar a pós-graduação

A progressividade dos meios colocados à disposição dos ciclos superiores é sobretudo insuficiente. A relação professor/aluno deve ser muito mais elevada para a pós-graduação e para os estabelecimentos com forte vocação de pesquisa.

9. Associar bibliotecas e laboratórios

Atenção especial deve ser dada às bibliotecas. A situação da França neste campo é lamentável. A leitura parece maldita neste país que gosta de jactar-se de sua produção intelectual. As bibliotecas devem integrar-se por completo às atividades de pesquisa a ser colocadas nas universidades sob a autoridade do Conselho Científico. Não deve haver diferença alguma nem separação entre bibliotecas e laboratórios. Isso é de decisão importância, notadamente, para os estudos literários, históricos e filosóficos.

Restabelecer a autonomia dos estabelecimentos

Os debates sobre a autonomia das universidades têm sido sempre deturpados pela oposição da maior parte dos docentes, receosos de perderem seu caráter de funcionários públicos. É preciso, portanto, antes de apresentar sugestões tendentes a estabelecer a autonomia das universidades, afirmar que o caráter de funcionário público dos

docentes não será alterado. Poder-se-ia acrescentar que o corpo docente deve ser o mais integrado possível e que a distância entre todas as categorias de docentes permanentes deve ser reduzida, indo mesmo além da supressão, obviamente, da Lei Sauvage (5). A primeira condição para a autonomia das universidades é que elas possuam a capacidade de gerir as relações entre os diversos tipos de atividades e os respectivos recursos.

10. Financiar separadamente a pesquisa

É, portanto, essencial manter uma separação entre as atividades de ensino e as de pesquisa. Deve-se até reforçar a separação atual e afirmar que a presença de um certo número de docentes se justifica pelas atividades de pesquisa de sua unidade, o que não deve dispensá-los de atividades de ensino. É o que já ocorre nos principais centros hospitalares universitários e nas grandes universidades científicas, mas de maneira precária, e que pode ser constantemente ameaçada por uma aplicação mais estrita das normas baixadas pelo GARACES. Tal separação dos financiamentos não deve, evidentemente, conduzir à redução das atividades de pesquisa nas universidades. Pelo contrário, deve estreitar os vínculos indispensáveis entre ensino superior e pesquisa.

11. Avaliar os programas

O essencial é, sem dúvida, que as universidades e instituições de ensino superior possam livremente dispor dos seus cargos, a fim de poderem elaborar verdadeiras políticas universitárias. Faz-se por isso necessário montar dois mecanismos nitidamente distintos. De um lado, a destinação global das dotações para pagamento de pessoal deve ser realizada de acordo com normas gerais, mas, de outro, a utilização desta dotação global deve ser deixada à livre disposição do estabelecimento.

Necessário é, ainda, que estas opções qualitativas sejam julgadas. Esta deve ser a tarefa de um comitê de avaliação dos programas universitários, constituído de personalidades científicas independentes, que visitem os estabelecimentos e com eles discutam suas políticas de ensino e de pesquisa, prestando disso conta ao Ministério em relatório. É preciso que uma parte, por exemplo 20%, das dotações para pessoal e para despesas de custeio e de capital seja alocada pelo Ministro sob recomendação desse comitê. A cada cinco anos, os efeitos dessas políticas universitárias deveriam ser comparados com as normas gerais, porquanto importa que a liberdade de ação das universidades se situe dentro dessas normas.

12. Livre escolha dos docentes

A autonomia supõe, também, que as universidades possuam o controle no recrutamento dos seus docentes. Seria aconselhável que um organismo nacional ficasse responsável pela qualidade dos candidatos a um cargo, mas deveriam ser os estabelecimentos os próprios responsáveis pelas suas escolhas.

Essa liberdade pode ser mal empregada. As conseqüências, todavia, destas más escolhas manifestar-se-ão no parecer do comitê de avaliação dos programas universitários e nas decorrências financeiras resultantes do parecer. Nada de mal que se opere uma certa concentração, em cada disciplina, dos melhores pesquisadores ou, alternativamente, de professores que dão prioridade a um outro aspecto de sua atividade. Deve-

se, sobretudo, acabar com a nefasta complementaridade do corporativismo local e do autoritarismo central e outorgar crédito de confiança às universidades pela responsabilidade das suas opções e do seu futuro. As opções universitárias devem ser exclusivamente feitas pelas próprias universidades dentre os candidatos relacionados nas listas nacionais de qualificações.

Estas sugestões têm, no seu conjunto, o intuito de devolver às universidades os meios de escolher e de alcançar seus objetivos. Não se deve fechar os olhos à deterioração do estado atual do ensino superior e da pesquisa. Mas é preciso também não concluir daí que as universidades são acomodadas ou incapazes. Alguns avanços importantes foram atingidos na aproximação entre ensino e pesquisa, nos centros hospitalares universitários, nas grandes universidades científicas, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais ou na Fundação Nacional de Ciências Políticas. Por toda parte, os docentes estão melhor informados sobre os problemas de gestão, de organização e das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Por toda parte, igualmente, sofrem da tutela que se exerce sobre eles e à qual alguns reitores conferiram uma forma insuportável.

Não se trata jamais de incensar o corporativismo universitário. Bem ao contrário, já que este só se mantém devido à dependência das universidades com respeito à administração central. É preciso, isso sim, que as universidades sejam responsáveis pelas suas opções para que possam responder às demandas endereçadas ao ensino superior, no que tange tanto à produção, quanto à transmissão ou à utilização dos conhecimentos. Não é fácil tomar medidas construtivas numa situação tão fortemente marcada pelo peso da herança e pelas dificuldades da conjuntura econômica. O que, porém, distingue a situação atual é a confiança maciça dos docentes e dos pesquisadores no governo nascido das recentes eleições. Esta confiança pode levar a transformações. Confiança que faz jus a uma resposta rápida e criativa, quer dizer, a reformas elaboradas e negociadas entre o governo e a comunidade acadêmica, e às quais devem o mais possível associar-se todos aqueles que se preocupam com os efeitos da educação universitária sobre a formação profissional e sobre a igualdade social.

Notas do Editor

- (1) Centre Nationale de la Recherche Scientifique – CNRS.
- (2) GARACES (Groupe d'Analyse et de Recherche sur les Activités et les Coûts de l'Enseignement Supérieur), agência do Ministério das Universidades (distinto do Ministério da Educação Nacional) encarregada de fixar os critérios de distribuição dos recursos financeiros.
- (3) Os professores são regidos por um estatuto nacional, bem em consonância com a tradição francesa de serviço público, ao qual eles pertencem como pessoal administrativo, técnico etc.
- (4) "Unités d'Enseignement et de Recherche" – UER são unidades administrativas de ensino superior criadas pela reforma francesa de 1968. Não se confundem nem com os departamentos nem com as escolas. Em termos nacionais, existem cerca de 700 "unidades de ensino e de pesquisa" distribuídas entre 70 universidades, que substituíram cerca de 100 faculdades que integravam 23 universidades.
- (5) A Lei Sauvage, acormente questionada, dizia respeito a aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento dos conselhos universitários e dos conselhos das "unidades de ensino e pesquisa". Foi, de fato, abrogada, já no governo Mitterrand (Cf. Guy Coq. Une Politique en Demiteinte. *Esprit*, Paris, (11-12): 77-91, nov./dec. 1982.

O processo de desenvolvimento nacional pela educação*

Miguel Reale
Universidade de São Paulo

O tema que me foi proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras tem o mérito de colocar o problema do desenvolvimento nacional de maneira genérica e abrangente, mas, ao mesmo tempo, torna mais complexa e difícil a tarefa cometida.

Agrada-me sobremaneira o fato de não se ter restringido o assunto, quer aos aspectos econômicos de nosso desenvolvimento, quer à missão conferida, para tal fim, às nossas universidades: a amplitude do tema já revela, em suma, o grau de maturidade atingido pelo tratamento da matéria.

De uns tempos para cá, já vem prevalecendo, felizmente, o reconhecimento da precariedade de duas teses antes objeto de análises unilaterais, a saber:

- a) o desenvolvimento entendido apenas em sentido econômico;
- b) a visão da universidade como um investimento útil e necessário ao potencial material do País.

Estou convencido de que essas duas idéias de manifesto cunho pragmático, embora contenham parcela de verdade, podem comprometer o estudo orgânico e sistemático dos problemas todos que devemos ter em vista resolver.

Se há uma verdade adquirida pela Filosofia e pelas Ciências Humanas, em geral, neste nosso atormentado fim de século, é a de que os **problemas culturais** devem sempre ser apreciados de maneira global e sincrônica, a começar pela verificação de quem diz cultura diz "sistema de valores a realizar". Insisto sobre essa nota de sistematicidade, ou se quiserem, de globalidade, porquanto ela decorre da natureza mesma dos valores ou fins a serem alcançados, não sendo demais recordar o ensinamento de Nicolai Hartmann de que a **solidariedade** governa o mundo dos valores e da ação humana.

Por esse motivo, incorre-se em erro de conseqüências funestas quando se dá ênfase desmedida a este ou àquele outro aspecto da realidade brasileira, com olvido dos demais. Acontecimentos recentes da vida nacional estão aí, diante de nós, para demonstrar o equívoco que houve, por exemplo, em somente se cuidar do econômico ou do financeiro, sem se prestar a devida atenção às exigências ou aos pressupostos da institucionalização política e social. Na esfera mais ligada à problemática educacional, temos o exemplo não menos alarmante do pragmatismo unilateral que, tanto no plano da Escola como no da Universidade, privilegiou a quantidade dos estabelecimentos, em detrimento de sua qualidade; ou, então, se preferiu o preparo de cunho marcadamente técnico ou profissionalizante, com perda do sentido humanístico e plural da educação.

Tenho, pois, para mim, que já se dá

* Conferência pronunciada na reunião do Conselho de Reitores, em Natal, RN, em 1983.

um grande passo quando se superam as soluções isoladas ou monocórdicas para se situar o discurso educacional em função de suas múltiplas variáveis, de cuja sincronia integral há de resultar o acerto dos diagnósticos teóricos e das aplicações práticas. Uma exigência primeira de **integralidade** deve, em suma, nortear-nos em nossas indagações, mesmo porque é da unidade multilateral dos fins que resultará a eficácia dos processos coordenados e complementares de ação.

Destarte, quando falo em **desenvolvimento**, tomo este termo em todo o peso de seu significado, para indicar o progresso global da nação tanto no plano espiritual como no material, partindo da verificação básica de que promover o **desenvolvimento** é, em última análise, promover a **cultura**. São termos complementares e reversíveis.

A experiência histórica demonstra-nos, com efeito, que, quando, numa sociedade, grande é o número de inteligências metodicamente afeitas a afrontar as dificuldades vitais, com um acervo de conhecimentos sobre o homem e a natureza, máxime se apoiado em não menos necessária formação moral, os povos superam as mais tremendas crises. Assim é que, após a 2ª Grande Guerra, ressurgiram das cinzas as nações européias e o Japão, menos devido às imensas subvenções recebidas dos Estados Unidos da América, do que às reservas culturais de sua gente. Não faltou, na mesma ocasião, igual apoio material da República do Norte a outros povos que, no entanto, dele não souberam tirar proveito. Em última análise, não são os recursos naturais, por mais que a natureza seja dadivosa e boa, que fazem a riqueza das nações, mas sim o patrimônio de saber e de coragem ética acumulado ao longo do processo histórico. A educação se funda em transmissão intencional de valores, sendo certo que é o amor às coisas criadas por nosso trabalho, e não

gratuitamente recebidas, que condiciona e legitima o amor pelas coisas novas que seduzem nosso espírito. No fundo, a educação é o próprio espírito enquanto se transmite e se aprimora através do tempo, o que faz de **educação e cultura** uma díade incidível.

A constatação desse fato tem importância decisiva no atual momento da vida brasileira, quando, como escrevi alhures, parece que uma sinistrose maligna invadiu o País, fazendo-nos perder o senso das medidas e das perspectivas. Mais do que nunca, por conseguinte, a tarefa educacional se apresenta como o fator decisivo de nossa recuperação, exigindo de todos uma atitude de corajosa e franca autocritica. Auxílios e incentivos públicos não serão bastantes se os seus destinatários forem destituídos de condições mínimas de ordem cultural para assimilá-los, dando-lhes adequado retorno, através de atividades criadoras de obras e serviços.

Como se vê, pela correspondência essencial estabelecida entre **educação**, **desenvolvimento** e **cultura**, estou colocando o problema educacional no centro dos imperativos fundamentais da nacionalidade, sendo merecedor da atenção mais urgente e primordial do Estado. Essa atenção deve desdobrar-se desde as escolas maternas até as universidades, fazendo-se prevalecer a exigência concreta do bem comum sobre critérios artificiais de partilha do dever pedagógico. Nesse sentido, só merece encômios a recente decisão do Governo Federal de chamar a si a responsabilidade da **escola pública**, até e enquanto os Municípios não tiverem condições de arcar com os seus ônus, dada a precária situação financeira a que os reduziu uma estrutura constitucional tributária que apresenta, hoje, a consagração de revoltante desigualdade entre a União, os Estados e os Municípios e as diferentes regiões do País.

Não há, a bem ver, um problema isola-

do da Universidade, a ser superado, porque ele se insere num contexto unitário de questões, todas de alcance geral. Como, por exemplo, pensar em resolver a crise universitária sem se cuidar da crise do ensino médio, e, mais particularmente, do ensino colegial, cujos horizontes deixaram de ser os da formação cultural, de base humanística ou científica, ou científico-humanista, como é melhor dizer, para reduzir-se tão somente aos parâmetros pragmáticos e imediatistas traçados pelos **exames vestibulares**? Convenhamos que são estes que governam a totalidade do sistema, primeiro esvaziando o ensino colegial de qualquer estímulo criador, e, em segundo lugar, povoando as universidades de um alunado que não logrou assimilar e consolidar o bem maior da cultura, que nasce do hábito metódico da leitura e da análise, afirmando-se como livre força espiritual, tanto mais livre quanto mais consciente de seus limites e possibilidades. Uma educação, cujos horizontes se acham assinalados pelo plano estratégico e muitas vezes sofisticado das “questões vestibulares” pode formar jovens treinados na arte de responder, mas destituídos de **espírito crítico**, que é o cerne da cultura.

Se o que esperamos da educação não é o predomínio da rotina, a repetição enfadonha de conhecimentos pré-moldados, quando não fossilizados; se vinculamos a educação ao problema essencial do desenvolvimento, como contar com bons resultados se os adolescentes, antes, e os moços depois, são vítimas de um ensino nominalista, que tudo exige da memória, e da memória desacompanhada da imaginação criadora? Se o **processo cultural**, que se confunde, repito, com o **processo do desenvolvimento**, se caracteriza pela capacidade de inovar, de instaurar fórmulas de ciência e formas de vida, em função das condições peculiares a cada sociedade, não há como ignorar esta verdade singela:

a educação não determina nem acelera o desenvolvimento nacional, quando os mestres se limitam a transmitir o já sabido, sem preparar, juntamente com essa função básica, os educandos para a aventura cultural que implica liberdade espiritual e consciência metódica.

Estamos vendo que, na raiz do tema que me cabe abordar, se põe um problema prévio de definição da tarefa educacional, dependente, por sua vez, da concepção que se tem do homem e do mundo. Se é nosso propósito criar uma sociedade de homens livres e conscientes de sua situação científica e ética no seio da comunidade, penso que devemos, antes de mais nada, ver na educação um instrumento de vida e de independência, superando os esquemas dominantes que reduzem o cérebro a um recipiente de dados, ou à memória programada de um computador, ao invés de concebê-lo como chama destinada a iluminar novos caminhos, segundo o ineditismo autêntico fundado na experiência já adquirida.

Firmada essa diretriz, da qual resulta a sem razão de qualquer antinomia ou contraste entre “**espírito científico**” e “**espírito humanístico**”, já podemos focalizar alguns assuntos mais achegados às nossas urgências universitárias.

Como o sistema universitário brasileiro vigente se inspirou, bem ou mal, no modelo norte-americano, começo por lembrar a conhecida observação de Clark Kerr, de que, quando os Estados Unidos da América, em meados do século passado, sentiram necessidade de atender ao seu rápido desenvolvimento industrial e agrícola, viram nas universidades os centros destinados, não a formar os “cultos cavalheiros”, mas homens inseridos, digamos assim, na problemática do desenvolvimento técnico-industrial. Na realização desse *desideratum* surgiu a idéia de um **campus universitário**, concebido democraticamente como “uma das encruzilhadas” do ho-

mem americano, isto é, como um espaço vital aberto a todas as espécies de aspirações e interesses, "de portas abertas a quantos chegassem devidamente habilitados". Democracia fundada, pois, na igualdade de oportunidades, mas sem prejuízo da hierarquia administrativa da entidade, bem como da disciplina metódica e dos resultados positivos exigidos, em verdadeira comunhão de propósitos, dos corpos docente e discente. Integrava-se, desse modo, o modelo da Universidade alemã nas condições peculiares do meio cultural americano para oferecer ao mundo um novo e prodigioso tipo de ensino superior de marcadas linhas democráticas.

Não se pode contestar que a Universidade *yankee* realizou o ideal assinalado pela livre comunhão de tendências e esforços, de tal modo que o *campus* se tornou, efetivamente, a encruzilhada não só de mestres e alunos, mas de formas de saber, numa crescente **interdisciplinaridade**. Um pragmatismo, conatural e espontâneo, favoreceu esse intercâmbio de idéias e interesses, de tal modo que entre **educação e vida**, ou **educação e desenvolvimento** se estabeleceram vínculos de admirável harmonia. Tudo evoluiu, porém, de maneira espontânea ou experiencial, atendendo a supostos fáticos e a tendências inerentes ao modo de ser norte-americano, individualista no plano das iniciativas, mas de espírito comunitário longamente consolidado pela prática religiosa protestante.

Imperioso é, no entanto, recordar que esse modelo, logo após o 29 Conflito Mundial, e, mais propriamente, na época das guerras da Coréia e do Viet-nam, deu visíveis sinais de crise, sentido e reconhecido pelas maiores universidades **norte-americanas**, em virtude das **mutações** operadas nas novas gerações, pouco inclinadas a herdar uma tradição individualista e pragmática, alimentada pelos êxitos de suas crescentes realizações.

Pois foi nesse modelo, já em crise em sua terra de origem, que nos inspiramos quando da reforma universitária de 1969. Não a condenamos por isso, pois não havia melhor exemplo a ser seguido, mas sim pela falta de percepção das diferenças inerentes a dois mundos culturais diversos. Por essas razões, os resultados não foram, no Brasil, os esperados por certos entusiastas da reforma, cujos valores positivos e negativos devem ser objetivamente analisados.

Ao invés dos *campi*, como lugares de encontros e de recíprocas influências, tivemos, ao contrário, entidades urbanísticas onde as unidades diferenciadas se localizam, umas isoladas das outras, ligadas entre si apenas em função dos órgãos diretores comuns. Raros, raríssimos são os *campi* que se possam considerar integrados em função de um programa coletivo, tal como deve ocorrer na vida de uma **instituição** autêntica, caracterizada, no dizer de Maurice Hauriou, pelo ordenamento orgânico de atitudes e atos em função de uma **idéia** ou **fim comum**. Somente as universidades que preferiram *campi* compactos lograram um mínimo de unidade, enquanto que, nos **prevalentes campi** extensos, a distância entre os edifícios dificultam, quando não tornam impossível, um sistema habitual de inter-relações, exigindo providências complementares.

Ora, o que distingue o *campus* norte-americano é o seu **sentido comunitário**, desde as atividades esportivas e artísticas até as dos mais sofisticados intentos científicos, sendo a **integração** o seu princípio dominante, enquanto que no Brasil prepondera a regra das **separações inexoráveis**, mesmo no âmbito de setores homogêneos como os de **Letras** ou de **Ciências Humanas**: as opções feitas pelo estudante, após os vestibulares, por um grupo de disciplinas, tornam-se definitivas, mesmo se comprovado o engano nas linhas das **vocações** reais. Quem de nós poderá afirmar que o

nosso *campus* transplantado com tantas aspirações ilusórias, realiza pesquisas, ou, mais genericamente, atividades integradas? Bastaria a falta de convivência habitual entre mestres e alunos decorrente da inexistência de morada comum no *campus* (coisa que entre nós as condições financeiras tornam impossível e, quando possível, um agitaçãoismo inconseqüente facilmente perverte) para verificar o complexo de problemas que nos cabe analisar a fundo, como sintomas de não adaptação ou de rejeição.

Situado esse contraste em termos de desenvolvimento, as conclusões não poderiam ser mais desastrosas. Em nossos *campus* universitários realizam-se pesquisas, e às vezes de boa qualidade, mas sem vasos comunicantes, assim como o ensino global não consegue firmar aquele sentido de continuidade que acaba se convertendo em orgulho dos pais transmitido aos filhos, como patrimônio familiar tradicional. De outro lado, como as universidades *yankees* são projeções de entidades mantenedoras de caráter privado, cada uma delas expressiva de uma comunidade, estabelecem-se ligações naturais entre os *campi* e a vida social, de tal modo que, sem artificios, surgem vínculos entre vida estudantil e vida profissional.

A carência de elemento integrativo em nossa vida universitária, motivada por razões de ordem econômica e pela natureza mesma dos institutos — filhos em geral do Estado e não da Sociedade Civil, ou apenas gerados por esta sem constância de liames e complementaridade de propósitos —, tem como consequência uma queda significativa no plano das investigações inovadoras.

Não nos esqueçamos, com efeito, de que a Universidade coopera para o desenvolvimento nacional, em primeiro lugar, e de maneira preferencial para a formação de bons professores, ao longo de sua carreira; de bons técnicos ao nível das necessidades

públicas e privadas; de profissionais empenhados na missão criadora da Filosofia, da Sociologia, da Economia, da Literatura. Quando os diplomados, por falta de preparo teórico e de aprendizado prático, se transferem dos quadros universitários para os quadros empresariais (tomado este termo no seu mais amplo sentido) com solução de continuidade, mas devendo antes “afrontar a vida a começar do marco 0”, é sinal de que há uma defasagem entre cultura recebida *de nomine* e os tipos de atividade que, no mundo contemporâneo, reclamam, cada vez mais, autênticos e eficazes títulos universitários.

Como se vê, o problema inicial é o do próprio ensino, cujos horizontes nunca devem ficar aquém, mas sempre além dos traçados pela Sociedade Civil. Uma irrenunciável missão pioneira deve distinguir a tarefa acadêmica (expressão que gosto de conservar, inclusive pelo seu sabor humanístico), a fim de que a comunidade veja e tenha na Universidade um centro propulsor de iniciativas, uma fonte de tecnologia ou de *know-how* correspondente às exigências do meio natural e humano, ou de inspiração antecipadora.

Não se pense que esteja dando preferência ao que, com espírito prevenido e má vontade manifesta, se costuma denominar “Universidade empresarial”, conceito condenável na medida em que o ensino superior se converta em instrumento de imediatistas interesses industriais ou mercantis, mas legítimo enquanto referido a uma formação técnico-científica condizente com as necessidades comunitárias, e não só empresariais, e, como já acentuei, superiores aos horizontes da tecnologia já dominante.

Penso, além disso, que deve ser definitivamente superada a falsa antítese entre saber teórico e saber prático, mesmo porque qualquer professor experiente poderá trazer exemplos de estudantes que, dotados de valores teóricos fecundos, com

facilidade souberam superar os percalços de uma falta de exercícios práticos, fora do alcance do meio universitário. Nunca será demais encarecer o papel da *teoria* em um mundo que, consoante antiga ponderação de Francisco Romero, vai-se caracterizando pela perda comprometedorra dos valores teóricos, fonte perene das maiores conquistas no plano da *praxis*.

Devemos, aliás, reconhecer, na linha complementar do mesmo discurso, que a antinomia entre *teoresis* e *praxis* tem como corolário outro equívoco, que é o da contraposição entre pesquisa pura e pesquisa aplicada, quando, na realidade, se trata de operações complementares e reversíveis, como, em mais de uma ocasião, tenho salientado.*

É por esta razão que estou de acordo com Mário Bunge quando fala na "tridimensionalidade da pesquisa" nos cursos superiores, dando-nos como exemplo a Física. Ela é ciência básica quando pesquisa a interação entre a luz e os elétrons; é técnica quando estuda como funcionam melhor as células fotoelétricas baseadas no efeito fotoelétrico anteriormente investigado; e é ciência prática quando um engenheiro produz em escala comercial as baterias fotoelétricas desenhadas no laboratório. Poder-se-ia dizer, penso eu, que da *pesquisa pura* ou *básica* até o último elo de sua aplicação edonística há como que uma *dialética de resultados experienciais*, que acompanha o fluxo das relações existentes nos seus diversos

e progressivos níveis. Pesquisa pura e pesquisa aplicada se realimentam contínua e progressivamente, através do processo tecnológico.

Note-se que o que se diz da Física poderá ser dito de todas as formas de pesquisa, sendo essencial ao desenvolvimento que as três formas de investigação sejam feitas, pouco importando, porém, que uma pesquisa básica fique anos e anos sem aplicação prática. É esse maior amor pela pesquisa pura *qua talis* que distingue, no fundo, a pesquisa universitária da pesquisa industrial.

Essa compreensão global da pesquisa é do mais alto alcance para qualquer política do desenvolvimento, cujo conceito vai se delineando cada vez mais como sendo tão plural ou pluralista, em sua origem e em seus processos de execução, como pluralista é a sociedade democrática. Quando, com efeito, o Estado não predetermina e canaliza para fins totalitários as atividades de pesquisa, estas se abrem naturalmente em leque, numa multiplicidade de direções, de motivações teóricas e de empenhos práticos. Poder-se-á, pois, asseverar que a tão propalada "multiversidade" inerente à Universidade não é senão o resultado da "multiversidade" da pesquisa e, por via de consequência, do desenvolvimento nacional como tal.

De mais a mais, não podemos esquecer que esse pluralismo não se dispersa em direções desvinculadas umas das outras, visto como se algo distingue a Epistemologia contemporânea é o princípio de *interdisciplinaridade*, a que dei tanta ênfase em meu livro fundamental intitulado *Experiência e Cultura*, São Paulo, 1977. Devido à interdisciplinaridade, potenciam-se as investigações, e surgem até mesmo novas ciências, crescendo dia a dia os liames entre as pesquisas naturais e as humanas, o que não deve causar estranheza, visto como as ciências naturais representam bens ou produtos da cultura, compondo

* Cf. MIGUEL REALE - "Universidade e pluralismo cultural", em *O Homem e seus Horizontes*, São Paulo, 1980, págs. 179 e seguintes; "Pressupostos de uma Entidade Universitária", em *A propósito da Qualidade do Ensino Superior no Brasil*, MEC, Brasília, 1982, págs. 6 e segs.; "Universidade Democrática", em *Da Revolução à Democracia*, 2ª ed., 1977, págs. 153 e segs., e "Universidade e Cultura", em *O Estado de São Paulo*, de 02/12/1982.

o acervo de saber e de *praxis* acumulado pela espécie humana graças ao processo dialógico da História. Como se evidencia, a imagem diversificada e plural da Universidade, como a de todos os demais entes pedagógicos, reflete, na sua estrutura plural, o pluralismo da Sociedade Civil e da Ciência.

Se assim é, e se a **interdisciplinaridade é a nova alavanca primordial do desenvolvimento**, é o caso de perguntar-se se as novas Universidades estão correspondendo a esse imperativo de nosso tempo. Em termos meramente formais ou estatutários, o problema parece resolvido, porquanto está prevista a criação de "Centros Interdepartamentais", e até mesmo de "Centros Interunidades". No entanto, se passarmos à prática, a realidade é bem outra. Tomemos o exemplo da **Universidade Estadual de São Paulo**, que é, fora de dúvida, a maior e mais bem aparelhada do País. Pois bem, a USP, que congrega nada menos de 34 Unidades e vários centros de pesquisa anexos, em cinco *campi* (São Paulo, Ribeirão Preto, São Carlos, Bauru, Piracicaba e Pirassununga) apesar de ter 4.747 professores, só conta com 6 Centros Interdepartamentais, 2 Centros Interunidades e 7 Centros Complementares de Departamento, da maior relevância, não há dúvida, mas em número reduzido ante a proporção da Universidade.

Existem, é claro, atividades complementares não institucionalizadas, como as realizadas por físicos de São Carlos e médicos de Ribeirão Preto para estudo de eletricidade óssea ou a feitura de bisturis creogênicos, ou, mais amplamente, na esfera da Biônica, que também a Faculdade de Medicina realiza na Capital, mas estamos longe de tirar partido e proveito de todos os núcleos de pesquisa, sendo diminuta a aplicação, por exemplo, da Informática como instrumento poderoso de desenvolvimento integrado em todas as áreas de saber.

Ao fazer tais afirmações, tenho bem presente o papel que cabe à Universidade desempenhar, no plano da pesquisa, nos países em vias de desenvolvimento. Mesmo nos países mais industrializados, as universidades são centros por excelência de investigação inovadora, como o demonstra a lista crescente de professores que figuram entre os prêmios Nobel, mas é preciso lembrar, com toda ênfase, que esse papel vanguardeiro e criador das universidades cresce de pronto nos países em desenvolvimento, que não dispõem ainda de poderosas empresas, como as multinacionais, que investem imensos recursos no setor da pesquisa, visando obter novas **patentes de invenção**, assim como **novos processos de aplicação prática**.

Essa colaboração da Universidade pode ter o mais amplo espectro. Assim é que a USP (e dela falo porque é a que melhor conheço), além de inestimáveis contribuições na esfera, por exemplo, da Oceanografia, como o seu navio experimental "**Professor Bernard**" o demonstra na expedição à Antártida, da Eletrônica ou dos micro-condutores elétricos, ou ainda da energia nuclear na agricultura, etc., coopera criadoramente na solução de problemas da saúde pública, ou da alimentação popular, de que é exemplo significativo a sua Estação Experimental de Mogi das Cruzes, onde, graças aos geneticistas da Escola Superior da Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, foi possível fixar híbridos de alface, de repolho, beringela e outros produtos hortigranjeiros que produzem o ano inteiro, ficando, assim, superadas as tormentosas questões de entressafras.

Cada Universidade está, em suma, em condição de adaptar-se às circunstâncias e imperativos da área em que opera, quer pelo preparo de cientistas e técnicos habilitados, quer para a libertação de nosso País de tecnologia importada, nem sem-

pre condizente com as condições e peculiaridades dos trópicos.

Por falar em trópico, talvez tenhamos idealizado em demasia nossa espontânea adaptação às agruras e incertezas próprias dos países tropicais. Nunca será demais encarecer o grande feito da gente brasileira em inegáveis "processos de adaptação", sobretudo em termos de alimentação e habitação, mas é preciso passarmos a uma segunda fase de adaptação ativa, ou seja, de busca técnico-científica programada de formas de produção que não representem mera adequação ao meio, mas instrumentos e processos novos de sua transformação, como fez Israel nos desertos que lhe cabia cultivar. Eis aí um domínio em que se põem fortes desafios às universidades nordestinas, algumas das quais já têm dado prova de sua capacidade e de seu gênio inventivo. Embora possa parecer impertinente, indago se, até certo ponto, não houve mais submissão ao meio hostil, uma astuciosa arte de ajeitar-se às circunstâncias, do que uma inteligente e bem alicerçada técnica de superá-las, convertendo-as em instrumento de vida social mais humana.

Como não estou examinando o papel da Universidade, mas sim o da Educação no processo do desenvolvimento nacional, não será demais salientar que, para a solução dos problemas do Nordeste, não bastarão investimentos maciços, a justo título reclamados, se as obras e os equipamentos não tiverem por destinatário populações dotadas de conhecimentos e hábitos de viver lastreados na educação como fonte de cultura. Não me refiro à educação livresca, mas a que poderíamos denominar, *lato sensu*, existencial. Não nos esqueçamos que no Sudeste e no Sul do País em grande parte essa transmissão de cultura se deu graças ao afluxo de correntes imigratórias portadoras de valores culturais em termos de prática agrícola, de técnica industrial e de instrumentos

cotidianos de vida. O convívio do nosso caboclo com esses elementos alienígenas supriu a escola deficiente, e uns e outros se influenciaram reciprocamente numa miscigenação impressionante de que resultou o novo tipo eugênico do paulista, do paranaense e do gaúcho, que hoje abriram novo ciclo de bandeiras, não em busca do índio e de esmeraldas, mas de arroz, soja e rebanhos.

Nada mais pernicioso do que o neo-ufanismo que proclama ser o sertanejo antes de tudo um forte, se a sua força não é lastreada em acervos de bens culturais, a começar pela educação de sua inteligência e sensibilidade, atualizando-lhe a estrutura mental de molde a convertê-la em energia condutora do desenvolvimento. Nesse sentido, devemos corajosamente rever o nosso conceito de Escola ou as atividades da Fundação MOBRAL, para superarmos o plano ainda predominante da mera alfabetização, que é porta aberta à cultura, mas que não se consolida como cultura se fica adstrita à transmissão do alfabeto, num ilusório mundo de signos e símbolos destinados a breve esquecimento.

Por fim, nesta minha exposição, necessariamente sucinta e lacunosa sobre a missão educacional, seja-me permitido abordar duas questões que julgo essenciais. Se o perfil da Escola precisa ser atualizado em termos existenciais, temos agora a tarefa aliciante de dar contornos definidos ao ensino médio (já viram que não me conformo com essa macaqueação de ensino distribuído em 1º, 2º, e 3º graus!) uma vez superado o redondo equívoco do ensino profissionalizante, o qual, paradoxalmente, culminava no ensino básico universitário, pretensamente destinado a ajustamento de vocações!... Nessa ordem de idéias, estou convencido de que devemos desbastar os nossos currículos ginasiais e colegiais, libertando-os de uma congêrie de ensinamentos

rebuscados, de sofisticada e nominalista procedência, que depois se reflete nos parâmetros artificiais dos exames vestibulares, a fim de que, sem abandono de lúcido embasamento científico, o espírito do adolescente seja banhado também pelas águas lustrais das Letras e das Artes, da Filosofia e da História, das ciências humanas em geral.

Voltando, todavia, à vida universitária, não me furto ao dever de abordar outra questão, esta ligada às nossas preocupações políticas, desvestidas de qualquer intencionalidade partidária.

Declaro-vos, abertamente, que as últimas eleições me comoveram. Tocaram-me o espírito aspectos vários do empenho de nossa gente no exercício do voto, ficando em minha memória as imagens, que a televisão nos mostrou, de humildes eleitores afrontando duras jornadas, pelos sertões e pelos grandes rios, para cumprirem, quase que religiosamente, o dever cívico do voto. Como não corresponder a esse anseio, a essa radical vocação democrática do povo brasileiro? Não me refiro aos deveres dos estadistas ou dos governantes, para não desmerecerem do apoio tão generosa e livremente recebido, mas sim às universidades que, sejamos francos, têm sido centros de agitações políticas, não raro fecundas, mas ainda não são sede de Ciência Política, no sentido pleno desta expressão.

Muito há que fazer ao nível de nossa educação política, sem a qual o desenvolvimento fica sem destinatário. Se, de uns

tempos para cá, houve significativo progresso em nossos estudos de Ciência Política, esta é, infelizmente, confundida com Sociologia Política, ou com uma rala assimilação de vulgatas teóricas, sobretudo de cunho marxista. Ora, nosso desenvolvimento político depende da constituição, nas Universidades, de focos de irradiação científica do mais alto teor e significado.

Por derradeiro, porque é mister terminar, seja-me permitido dirigir uma palavra ao Egrégio Conselho de Reitores, que me distinguiu com tão honroso convite, fazendo-lhe um apelo no sentido de que seja o centro de coordenação da Informática cultural de nossas universidades, a fim de que as pesquisas efetuadas em Mato Grosso ou no Rio Grande do Norte não permaneçam desconhecidas, com repetições de investigações cujo único resultado positivo será o aprendizado da pesquisa já realizada alhures. Essa atividade informadora deveria operar-se segundo distintas linhas operacionais, isto é, em função de diferenciados centros de interesse, e representaria um trabalho do mais alto alcance para enriquecimento recíproco de dados e poupança de tempo aplicado nos domínios das ciências naturais e humanas. Teríamos, assim, através do Conselho, a imagem global de nossas realizações perquiridoras, uma espécie de instrumento aferidor de nossa capacidade criadora, em prol do desenvolvimento nacional.

A universidade no desenvolvimento do Nordeste*

Celso Furtado

École des Hautes Études en Sciences Sociales,
Paris

Que papel cabe à Universidade em uma região pobre e duplamente dependente como é o nosso Nordeste?

Essa pergunta vem sendo feita, há alguns anos já, por alunos e professores nas múltiplas escolas de ensino superior instaladas na região. Não obstante os indicadores externos de um grande avanço na construção material e intelectual, existe uma insatisfação manifesta com respeito ao que vem realizando a comunidade universitária, como se muitas das esperanças suscitadas em uma fase inicial se houvessem dissolvido ou transfigurado em frustração e ceticismo.

A Universidade é, certamente, uma das invenções mais maravilhosas surgidas em qualquer cultura. Ela cristaliza a percepção de que o conhecimento pode ser utilizado para iluminar, disciplinar e ampliar o poder, sendo, portanto, ela mesma, uma forma superior de poder que pode tomar consciência de sua responsabilidade social.

É significativo que as duas mais antigas universidades da Europa — a de Paris e a de Bolonha — se hajam originado, a primeira como uma comunidade de professores, e a segunda como uma comunidade de estudantes. Essa referência histórica nos ajuda a ver com clareza que a Universidade, em sua origem, não

foi engendrada por uma instituição preexistente, como a Igreja ou o Estado, e que tampouco se assemelha a uma empresa prestadora de serviços. É simplesmente uma comunidade que define o seu perfil na medida em que pessoas dedicadas a certo tipo de atividade intelectual tomam consciência de que exercem um papel específico na sociedade.

Foram muitas as culturas que se dotaram de *intelligentsias* com importante papel criativo — Atenas é certamente o exemplo conspícuo — sem que nelas a Universidade propriamente dita chegasse a tomar forma. Nem a Academia nem o Liceu foram universidades, pois aí o conhecimento foi essencialmente um fim em si mesmo. A comunidade universitária surge quando o conhecimento também adquire uma dimensão operativa, passa a ser fonte de poder. Não existe Universidade sem difusão de conhecimentos instrumentais. Em realidade, é nessa combinação do trabalho criador de conhecimento com o de transformação desse conhecimento em instrumento de ação posto a serviço da sociedade que se encontra o traço específico da instituição universitária.

Não é de admirar, portanto, que, por toda parte, se haja manifestado a tendência para submeter as universidades ao controle de outras instituições que exercem formas de poder, como o Estado e a Igreja, e em nossa época os grandes grupos econômicos. Quando se avança por esse caminho, corre-se o risco de ver declinar o papel da comunidade universitária na criatividade cultural.

A Universidade moderna tem seu mo-

* Conferência pronunciada na abertura do IV Encontro de Reitores das Universidades do Nordeste, em João Pessoa, PB, no dia 18 de outubro de 1982.

delo original na de Berlim, criada em 1810 sob a orientação de um grupo de intelectuais de grande prestígio, que incluía Alexandre Humboldt. Aí se estabeleceu pela primeira vez com clareza que a atividade universitária deveria circunscrever-se ao ensino superior e, mais importante ainda, que atividade primordial da Universidade, ao lado desse tipo de ensino, é a pesquisa em todos os campos do conhecimento. A criação de conhecimento passava a ser vista como atividade permanente e sistemática, e o estudo universitário como iniciação à pesquisa. A formação de profissionais de nível superior — médicos, advogados, engenheiros, etc. — continuou a realizar-se no âmbito universitário, mas uma clara linha demarcatória foi estabelecida entre a formação do pesquisador — atividade exclusiva da Universidade — e formação do profissional, esta última sendo com freqüência delegada a instituições para-universitárias.

O problema maior com que se confronta a Universidade em nossos tempos é o do formidável aumento do custo da pesquisa, particularmente no campo das ciências da natureza. Como financiar os enormes gastos requeridos sem abdicar da autonomia de decisão em favor das instituições que fornecem os recursos financeiros? É certo que a comunidade universitária não está isolada da sociedade e que o avanço do conhecimento não deve ser independente dos problemas em que se coloca a sociedade. Mas não é menos certo que essa mesma sociedade depende da atividade universitária para elevar o seu nível de percepção da realidade e dotar-se de meios para realizar muitas de suas aspirações superiores. Se a Universidade não existe como um centro autônomo de criatividade, estreita-se o horizonte de possibilidades, tanto ao nível dos indivíduos como da coletividade como um todo.

Caso dramático das conseqüências negativas da atrelagem das universidades à simples atividade instrumental é o que observamos em nossa época como resultado da confrontação pelo poder em escala planetária. Estima-se que, no momento atual, cerca de 25 por cento dos pesquisadores em atividade — cientistas e tecnólogos — estão aplicados em tarefas de uma ou outra forma ligadas a projetos de interesse militar. Em realidade, não se explicaria a formidável canalização de recursos financeiros para a pesquisa, em nossos tempos, não fosse esse caráter crescentemente instrumental dos novos conhecimentos criados.

Essas reflexões nos permitem identificar três campos da atividade universitária: a difusão de conhecimentos de nível superior, a elaboração de conhecimentos de tipo instrumental e a criação de conhecimentos capazes de ampliar o horizonte de aspirações dos membros da coletividade, mediante o enriquecimento de seu patrimônio cultural. Esta terceira função da atividade universitária atinge sua plenitude nas sociedades democráticas. Com efeito, é porque a criação de conhecimento nas sociedades democráticas assume essa função de amplificador do horizonte de aspirações e possibilidades que as mesmas alcançam o dinamismo e a inventividade que as caracteriza.

Nas sociedades não democráticas — autoritárias ou totalitárias — também pode existir uma *intelligentsia* e esta pode mesmo produzir figuras eminentes. Mas o horizonte da criatividade se circunscreve aos setores que reforçam as estruturas de poder e ao sistema de valores existente. Nessas sociedades os criadores intelectuais não encontram condições para organizar-se em comunidades com o grau de autonomia que é específico da vida universitária. Mas, como é nos meios intelectuais e na comunidade científica dessas sociedades que brota o espí-

rito de dissidência e inconformismo, o germe da vida universitária também nela está presente.

Retomemos agora nossa questão inicial sobre o papel da Universidade numa região como a nossa. Nas sociedades dependentes o ensino universitário tende a limitar-se à formação profissional para satisfazer a uma demanda relativamente limitada de quadros de nível superior. Por outro lado, a classe intelectual permanece inorgânica, difusa, vinculando-se os seus membros a distintos segmentos das classes dominantes. Sendo a atividade criadora de novos conhecimentos, mesmo de caráter instrumental, quase inexistente, no âmbito universitário, não se estabelecem vínculos orgânicos entre a formação de quadros superiores e a vida intelectual propriamente dita. Isso não impede que exista criatividade artística de valor universal e em certos campos do saber de caráter puramente especulativo.

Nesse contexto, a atividade intelectual tende a transformar-se em vetor privilegiado do processo de modernização que realimenta a dependência. Ou assume o papel de negatividade dialética desse processo sob a forma de ideologia passadista, alimentando-se de valores arcaicos que idealiza. Assim, o intelectual da sociedade dependente é, com frequência, o homem que se apaixona pelo que acaba de surgir na vanguarda do conhecimento das culturas dominantes ou, em casos mais raros, é o defensor acríptico de uma visão idealizada do passado.

A transição dessa atividade amorfa e inoperante para a vida universitária — ou seja, a emergência de uma comunidade intelectual estimuladora da formação de uma consciência crítica na coletividade — ocorreu no Nordeste nos anos 50, no quadro do amplo movimento de renovação aqui então ocorrido. Não

creio que seja sem significação o fato de que quase simultaneamente, na segunda metade desse decênio, surgiram esta universidade, as Ligas Camponesas, a SUDENE, a obra pedagógica de Paulo Freire, para citar marcos que continuam visíveis um quarto de século depois. Essa eclosão de forças renovadoras que aqui se manifestaram levou a que, pela primeira vez, se tomasse consciência em todo o Brasil de que a situação de dupla dependência a que está relegado o Nordeste constitui o obstáculo maior a ser enfrentado na luta pela superação do subdesenvolvimento em nossa Pátria. Também é significativo que, durante o mais difícil do período autoritário, foi a Universidade a instituição que menos se descaracterizou, contribuindo para estabelecer uma ponte entre aquela época fecunda em iniciativas inovadoras e a fase atual de redemocratização.

Não é minha intenção neste momento fazer a autópsia das esperanças que afloraram nessa fase de grande efervescência inovadora e menos ainda é meu propósito resolver as frustrações do presente. Desejo apenas assinalar que o Nordeste dispõe atualmente de um notável conjunto de instituições de ensino superior, embriões de universidades, graças às quais modificou-se profundamente a vida cultural da região e novas perspectivas se abriram na luta contra a dependência e a pobreza. Devemos partir dessa realidade, pois o futuro da região refletirá em boa medida a forma como evoluam suas universidades.

Se a evolução se confirma no sentido de circunscrever esses institutos à tarefa de formação de profissionais de ensino superior, a substância mesma do ensino manter-se-á alheia ao que é específico da região, o que é uma forma de aprofundar o hiato que existe tradicionalmente entre

a atividade intelectual e a problemática regional. Mais ainda: os quadros superiores aqui formados estarão com certeza mais vinculados, pela orientação do ensino que recebem, à realidade e ao mercado de trabalho no Centro-Sul do País, para lá tendendo naturalmente a emigrar. Assim desnaturadas, as universidades operarão cada vez mais como bombas de sucção, drenando para fora da região os indivíduos intelectualmente mais dotados. Em síntese, na medida em que essas universidades forem simples prolongações das do sul do País e do estrangeiro, limitando-se a transplantar conhecimentos e formar profissionais, elas reforçarão a dependência, pois os profissionais que delas egresses, pela formação mesma que recebem, serão um fator de bloqueio da reflexão autônoma sobre a realidade regional.

Este é o ponto fundamental. A Universidade é uma comunidade intelectual inserida na sociedade e com ela interagindo. Por um lado é um foco de onde irradiam novos conhecimentos, operando como um fermento transformador que abre novos horizontes à ação. Por outro é um difusor de conhecimentos que incorporam um discurso racionalizador da ordem estabelecida. Desempenha a primeira função quando é um autêntico centro criativo e se confina à segunda quando é simples instrumento de reprodução dos valores que cimentam a ordem social existente. É somente no primeiro caso que a comunidade universitária desempenha papel de relevo na definição do horizonte de possibilidades que se abre a uma sociedade. Com efeito, o dinamismo das sociedades modernas e sua capacidade auto-transformadora não se explicariam sem a existência desse elemento catalizador da criatividade e canalizador de seus frutos que são as comunidades universitárias.

A superação da situação de dependên-

cia em que se encontra o Nordeste, vale dizer, o desenvolvimento em benefício da população que aqui habita, não será alcançada senão a partir de um conhecimento aprofundado da realidade regional, o que requer autonomia de reflexão e consciência crítica que dificilmente se obtêm em uma sociedade não dotada de verdadeiras universidades. A ninguém escapa que os atores privilegiados desse processo social que é o desenvolvimento se situam fora das universidades e estão diretamente inseridos na vida política. Mas a ação desses agentes, em seu escopo como em sua eficácia, reflete o nível da consciência crítica alcançado na sociedade. O processo de invenção de novas formas sociais não se faz nas universidades, mas os seus ingredientes mais nobres são fabricados nessas instituições.

O papel que venham a desempenhar nossas universidades dependerá, certamente, da forma como elas se inserem na vida social. Para identificar os verdadeiros problemas da região — aqueles de cuja solução depende a melhoria das condições de vida da massa da população — faz-se necessário um contato direto com a realidade social em seus múltiplos aspectos. Coloca-se, assim, em primeiro plano, o tema da organização da pesquisa, cujo objetivo central deve ser a identificação da realidade regional captada em seus múltiplos aspectos, e não como reflexo da visão própria dos pesquisadores, ou do ângulo particular de grupos sociais que exercem o poder ou simplesmente negam *a priori* legitimidade a esse poder. Certo: a criação de conhecimentos relevantes está longe de limitar-se à problemática social. Mas a percepção desta deve estar presente na definição das prioridades da pesquisa em geral. A formação de verdadeiros pesquisadores depende dessa correta inserção social, sem que isso implique desconhecer que o trabalho formativo, do ponto de vista metodológico, deve pautar-

se pelos mais elevados padrões.

Mas convém não perder de vista que não basta criar conhecimentos. Não menos importante, na vida de uma Universidade, é difundir adequadamente esses conhecimentos. Graças a essa difusão amplia-se o horizonte de possibilidades de ação, ativam-se forças sociais latentes, dinamiza-se a vida da coletividade. A interação entre os processos de invenção e difusão é evidente. Se não se dispõe de um verdadeiro conhecimento da realidade social, a difusão de conhecimentos é inócua ou reforçadora da dependência. Por outro lado, se a difusão é eficaz, ativa-se o processo de mudança social, o que tende a tornar obsoleto o conhecimento que temos da realidade, o qual deve ser renovado. Não tenhamos dúvida de que este é o teste da existência de uma verdadeira Universidade; sua atuação como fator dinamizador da sociedade e propulsor do enriquecimento da vida dos homens e mulheres que a formam.

As formas convencionais de ensino são apenas um dos meios de difusão do conhecimento. Também neste caso existe uma estrita interdependência com a criação de conhecimento. Quanto mais o ensino se funda em conhecimentos que armam o estudante para melhor compreender o seu contexto social, maior será a influência da Universidade no processo de transformação da sociedade. Portanto, o que se deve almejar é que uma boa parte das atividades de ensino seja uma projeção do trabalho de pesquisa.

Questão crucial que se apresenta, particularmente nas sociedades dependentes, é a da autonomia da Universidade para definir os temas e os métodos desse trabalho de pesquisa. Mas também neste caso existe, ainda que de forma sutil, uma interação com outras instituições. Não é de estranhar que aqueles que financiam atividades de pesquisas procurem interfe-

rir na ordem de prioridades dos temas a estudar. O poder soberano dos pesquisadores limita-se, neste terreno, aos métodos que utilizam nos trabalhos de pesquisa, e, de forma menos ampla, diz respeito aos métodos de difusão.

Já observamos que em sociedades totalitárias ou autoritárias esse problema praticamente não existe, posto que é quase inexistente a atividade universitária na forma que vimos considerando. É nas sociedades abertas e pluralistas que se coloca a questão de preservar a autonomia da comunidade universitária face às pressões que exercem os agentes financiadores, particularmente o Estado e as empresas. A solução desse problema tem sido encontrada, na prática, definindo as responsabilidades. Os agentes financiadores definem as prioridades com respeito a certos campos, que cobrem de preferência o que chamamos de criação de conhecimento instrumental. O que não está nessas áreas se reconhece como espaço aberto à livre ação da Universidade. Assim, esta exerce plena iniciativa em todas as áreas que não foram previamente ocupadas, ou submetidas à tutela do Estado. Nessas áreas livres a definição de prioridade é dada pela comunidade universitária, ainda que esta necessite para fazê-lo de delegação formal de poderes dos órgãos financiadores.

A comunidade universitária deve exercer todo o poder que lhe reconhece a sociedade para preservar esse grau de autonomia. Sem isso ela estará traíndo a sua mais nobre função social. Neste sentido preciso e fundamental, a reivindicação da autonomia universitária inscreve-se nas lutas pelas liberdades democráticas em todos os povos modernos. Sem essas liberdades, não existe espaço para uma comunidade intelectual exercendo na plenitude uma atividade criadora que pode conter o germe de desestabilização da ordem existente.

Exatamente porque nossa sociedade nordestina é tão carente de forças renovadoras, a autonomia universitária alcança entre nós valor eminente. Por conseguinte, em nossa região, as liberdades democráticas não são apenas necessárias para que o homem se eleve à plena dignidade. Também são um dos poucos instrumentos de que dispomos para levar adiante a transformação das estruturas sociais que nos legaram séculos de dependência.

Nesta breve exposição fiz repetidas vezes referência ao fato de que somos uma sociedade dependente e mesmo duplamente dependente. É natural que me considerem em dívida de uma explicação sobre esse conceito.

A visão que tenho do desenvolvimento é a de um processo criativo, de invenção da História pelos homens, em contraste com o quadro mimético e repetitivo de que são prisioneiras as sociedades dependentes. Em nossa civilização o processo de desenvolvimento se faz com crescente ampliação da base material da cultura e também com enriquecimento do horizonte de expectativas do ser humano. Desenvolver-se é ascender na escala de realização das potencialidades dos homens como indivíduos e como coletividade. Portanto, o desenvolvimento é menos o domínio da natureza (se bem que esse domínio seja até certo ponto uma condição necessária) e mais um processo de criação de valores, portanto de avanço na racionalidade substantiva ou dos fins.

São dependentes as sociedades que introyetam valores criados fora delas mesmas, que se transformam de preferência

sob a pressão de fatores exógenos, que reproduzem mimeticamente padrões de comportamento surgidos em outros contextos culturais e muitas vezes sem correspondência com sua base material. Em que circunstâncias tem origem um processo de dependência e que conseqüências daí resultam no plano das estruturas sociais e nos padrões de comportamento, são temas centrais da teoria do subdesenvolvimento.

No nosso Nordeste esse problema se apresenta agravado pelo fato de que a dependência se dá mediatizada por outra região também dependente (o Centro-Sul do País), contra a qual não se podem utilizar as medidas compensatórias correntes, tais como o controle dos fluxos comerciais e financeiros. Não será por outra razão que o crescimento econômico vem apresentando nesta região projeções sociais muito mais negativas do que no Centro-Sul, como se o nosso subdesenvolvimento fosse de uma categoria mais elevada. Trata-se de problema específico de nossa região, que dificilmente pode ser estudado de forma adequada senão aqui mesmo. Ao meu ver, esta é uma razão porque no Nordeste, mais do que em outras partes, cabe às universidades papel fundamental na luta pelo desenvolvimento.

Nosso modelo de desenvolvimento terá que ser inventado por nós mesmos, ou não existirá. A especificidade de nossa região constitui formidável desafio à capacidade criadora do nordestino. Tem nossa comunidade universitária plena consciência desse desafio? E, o que ainda é mais importante, da missão histórica que lhe cabe na luta para liberar o Nordeste da dependência e da miséria?

Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no Brasil?*

Simon Schwartzman

Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ)

A resposta a esta pergunta depende de uma outra, que é a seguinte: quanto do conteúdo do ensino superior — sua qualidade, pertinência, abrangência, etc. — depende dos formatos organizacionais das instituições que o ministram?

Salvo melhor juízo, pareceria que muito pouco. O conteúdo do ensino superior depende de uma série de variáveis externas às instituições de ensino, e de outras internas. As variáveis externas incluem a formação prévia dos alunos que entram nas escolas superiores, as características mais ou menos exigentes do mercado de trabalho, os recursos públicos ou privados de que as instituições dispõem, etc. Os fatores internos incluem a qualidade dos professores, os equipamentos disponíveis para o ensino, a existência de pesquisas, uma preocupação adequada com os procedimentos didáticos ou não, acima de tudo, com um clima ético e moral que estimule o estudo, o trabalho e a seriedade intelectual de professores e alunos. A variável organizacional — se a escola é isolada ou federada, ou parte de uma universidade, se ela é pública ou privada, se possui um sistema colegiado ou não — é, em si mesma, quase irrelevante, se as outras variáveis não forem inalteradas.

Em outras palavras, minha tese é que

a qualidade do ensino — ou sua falta — é compatível com praticamente todos os formatos organizacionais. É óbvio que uma escola isolada particular dificilmente poderia ter os recursos para contratar um quadro de professores de alto nível em tempo integral, e isto prejudica. Mas o problema, aqui, não é o do formato, e sim o da falta de recursos ou da motivação que levaria a buscá-los. Diferentes formatos organizacionais podem ser mais úteis em certos momentos, e existe frequentemente uma tendência pendular entre centralização e descentralização administrativa em muitas instituições. Acho que não há nenhuma razão em limitar estes e outros experimentos organizacionais — mas não há que ter muitas ilusões sobre sua contribuição específica.

O problema real da diversificação do ensino superior brasileiro não é o da tipologia organizacional, e sim o da pluralidade de objetivos e conteúdos do ensino superior. Tradicionalmente, o país tem vivido na suposição de que as escolas superiores formam profissionais liberais, que por sua vez têm suas profissões reconhecidas e garantidas por lei. Hoje está claro, no entanto, que as escolas superiores não conseguem formar pessoas adequadas para o mercado de trabalho, e existe um número crescente de “profissões” legalmente reconhecidas mas com muito pouco conteúdo real. Uma reação a este quadro tem sido sugerir que o ensino superior se volte para a formação geral e humanística, deixando o treinamento profissional para o próprio

* Questão apresentada a três educadores, especialistas em Ensino Superior Brasileiro.

mercado de trabalho; outro extremo tem sido o de tratar de proporcionar um ensino o mais prático e aplicado possível, dispensando todos os elementos de formação geral que não tenham função empregatícia imediata. Uma terceira linha é a preocupação com a educação continuada em nível pós-universitário, não na forma de mestrados e doutorados, mas para limitar a rápida obsolescência profissional dos formados. Cada uma destas alternativas tem seus méritos e deméritos, e podem apelar para públicos distintos. Ao invés de optar por uma delas, o que é necessário é permitir que todas sejam experimentadas; o objetivo não é adotar uma alternativa como a melhor, mas criar um sistema complexo e rico de alternativas que dê espaço para diversas experiências e opções. O mesmo tipo de solução deve ser dado para outros dilemas frequentemente mencionados em relação ao ensino superior: ligado ou não à pesquisa, de curta ou longa duração, público ou privado, de elite ou de massas, é necessário tê-los todos.

Independentemente do formato, existem alguns objetivos institucionais que devem ser sempre buscados: dar condições para o surgimento de lideranças bem constituídas e legitimadas, que possam romper o emaranhado dos procedimentos administrativos quotidianos; maximizar a iniciativa e participação de professores e pesquisadores; estimular o envolvimento e a motivação dos estudantes. Existe sempre o perigo de que as instituições de ensino sejam "capturadas" por algum destes componentes — por uma liderança autoritária, por uma organização corporativa sindical de professores, ou pela mobilização política contínua dos estudantes. O outro perigo é o "empate" entre grupos conflitivos, que transforma a vida universitária em uma sucessão interminável de reuniões, assembleias e negociações entre partes que não se con-

fiam mutuamente. Não há, infelizmente, solução puramente administrativa para estas situações.

Edson Machado de Sousa

Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O ensino superior no Brasil foi implantado através de escolas isoladas, faculdades profissionais: de Medicina, de Direito, de Engenharia. A despeito disso, desde fins do século passado, intelectuais e políticos brasileiros já defendiam a idéia da implantação de universidades (ao menos uma, ou duas ou três). Que tipo de universidade? Qual a concepção de universidade que tinham? Os depoimentos da época não deixam muito claro, não apenas uma forte influência da concepção positivista (universidade utilitária, funcional, voltada para o "fazer").

Embora alguns pensadores já apontassem para o risco de uma universidade dedicada apenas à formação profissional, defendendo uma concepção mais "humboldtiana" (ênfase na pesquisa, especialmente nas ciências naturais), a universidade brasileira acabou sendo apenas um conglomerado de escolas profissionais, mais ou menos independentes. A criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras já na década de 1930 foi uma tentativa de desenvolver, no interior de uma universidade profissionalizante, uma ilha de pensamento descomprometido e voltado para a busca do saber desinteressado. Estas também não tardaram, porém, em se transformar em escolas profissionais, voltadas para a formação do magistério, ainda que algumas tenham persistido na trilha inicial por décadas.

A geração de universidades pela via da criação prévia de faculdades isoladas, posteriormente agrupadas, continuou sendo o modelo que ainda hoje persiste no panorama educacional brasileiro, com poucas exceções, das quais a única bem suce-

dida parece ter sido a Universidade de Brasília criada em 1961.

A reforma do ensino superior de 1966-1969 fez uma clara opção pelo modelo universitário, procurando desestimular a criação de escolas isoladas, ao mesmo tempo que estimulava a fusão daquelas existentes ou a sua incorporação a universidades já estabelecidas. A opção pela universidade eclética também é clara, quando a lei determina a extinção das então existentes Universidades Rurais.

Não obstante essa opção, paradoxalmente as normas e exigências para a criação de universidades, mesmo a partir da reunião de estabelecimentos pré-existentes, se tornam, na década de 70, mais e mais rigorosas. Diante disso e face a irresistível pressão social pela abertura de maiores oportunidades de acesso ao ensino superior, era inevitável que ocorresse, como ocorreu, uma inexorável expansão da rede de escolas isoladas, cuja criação estava sujeita a regras menos exigentes.

O comportamento pragmático da sociedade, tanto quanto das autoridades educacionais, levaria inevitavelmente ao quadro que temos hoje: cerca de 900 escolas profissionais isoladas e pouco mais de meia centena de universidades, num sistema de ensino que abriga em torno de 1.500.000 alunos.

A pergunta que se coloca é: teria sido desejável um outro estilo de crescimento, mais concentrado em universidades e com algumas poucas, se algumas, escolas isoladas? Pergunta-se se teria sido desejável, e não se teria sido possível.

Num sistema que é fortemente dirigido pelo Estado, obviamente teria sido possível uma trajetória diferente. O Estado, no entanto, não pode permanecer indiferente a certas forças sociais tanto quanto econômicas na definição da política educacional, especialmente em se tratando de educação superior. O período da proliferação das pequenas escolas superiores

coincide com o período da euforia desenvolvimentista que tomou conta do País entre 1965 e 1973. As aspirações sociais, que já vinham se avolumando desde os últimos anos cinquenta e se exacerbaram no período 1961-63, se encontram com o discurso eufórico da fase de crescimento econômico a taxas de até 10% ao ano, com inflação decrescente. O crescimento relativo do poder aquisitivo (a "nova" classe média?) propiciou primeiro a expansão do ensino colegial, fortemente apoiado na iniciativa privada, e, em seguida, veio pressionar as portas da universidade.

Tudo indicava que as oportunidades no mercado de trabalho eram promissoras: um parque industrial crescente e moderno, setor terciário em rápida expansão, urbanização acelerada a exigir implantação de infra-estrutura. Enfim, pareciam existir oportunidades infinitas para a ascensão social pela via de empregos que exigiam formação de nível superior: engenheiros, economistas, administradores, advogados e médicos. Profissões tradicionais, ao lado de novas.

Paralelamente, contestava-se o modelo de universidade então existente: tradicional/conservadora, desvinculada da realidade do País, elitista. Os movimentos estudantis que, nesse período, irrompem por quase todas as nações desenvolvidas trariam mais alento às reivindicações por uma universidade mais aberta e democrática.

A contrapressão viria dos setores governamentais interessados na racionalidade administrativa e no planejamento do desenvolvimento futuro. Embora conscientes da necessidade de formar quadros técnicos que assegurassem a continuidade e aperfeiçoamento do processo de crescimento econômico, esses setores desejavam que isso se desse segundo critérios racionais: previsões de comportamento do mercado de trabalho, processos de forma-

ção economicamente rentáveis. A preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico (redução da dependência) já estava presente, embora com pouca ênfase, nos planos governamentais.

É nesse clima que sobrevem o processo legislativo da reforma universitária. Não restava aos teóricos da reforma senão tentar uma concepção de universidade que buscasse uma conciliação entre os objetivos estritamente funcionais (formação de mão-de-obra) e aqueles voltados para o fortalecimento da função liberal da universidade enquanto "house of intellect". Nas palavras do Grupo de Trabalho de 1968: "... a universidade se realiza na complexidade de suas funções, integrando o saber em suas várias formas, operando a síntese da praxis e da teoria, e não apenas atuando como instrumento de crescimento econômico, mas contribuindo para o desenvolvimento total do homem". E ainda: "... se a universidade não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados ou de um saber sem compromissos, divorciada da realidade prática, tampouco poderá ser reduzida a mera agência provedora de técnicos".

Essa concepção levaria necessariamente à opção pelo modelo universitário de ensino superior, em detrimento das escolas isoladas profissionais. Mas a opção legal não encontrou suficiente respaldo no comportamento das autoridades que, na administração, deveriam conduzir o processo de crescimento do sistema. Em primeiro lugar, as Universidades existentes, tanto públicas como privadas, devendo enfrentar o desafio de reformular-se tanto administrativa quanto academicamente ao mesmo tempo que eram instadas a buscar níveis mais elevados de produtividade, não poderiam simultaneamente crescer, isto é, ampliar o número de vagas para ingresso. O crescimento do alunado nas Universidades, nesse período, correspondeu apenas aos efeitos do novo siste-

ma de vestibular, que obrigava ao preenchimento de todas as vagas disponíveis. Um crescimento obviamente insuficiente para atender à forte pressão da demanda social.

Para atender ao excesso da demanda só restava o caminho da criação de novas instituições. Diante das restrições econômicas no âmbito governamental, a saída foi estimular o crescimento do setor privado.

Este estilo de crescimento talvez não fosse desejável, mas certamente era o único viável nas circunstâncias. E talvez se deva refletir seriamente sobre a sua adequação. Conciliar as aspirações individuais com as necessidades sociais nunca foi fácil, mesmo na era de maior prestígio do planejamento. Quase sempre a livre iniciativa, com algum controle do governo — maior ou menor, conforme os regimes de governo — tem sido capaz de encontrar caminhos que de alguma forma atendem aos anseios individuais, mesmo quando os princípios de equidade são abandonados.

O sistema de ensino superior que se desenvolveu no Brasil a partir de 1968 — a despeito das intenções da Reforma — representa um fato concreto que não se poderá alterar por força de nova lei. E talvez não devesse mesmo ser alterado.

De um sistema de ensino superior espera-se que seja capaz de ensinar, fazer ciência, produzir tecnologia, formar quadros intermediários e superiores, apoiar o processo de crescimento econômico e propiciar o desenvolvimento do homem em sua globalidade. Claro que não se pode esperar que todas e cada uma das instituições que compõem o sistema sejam capazes de atender todos e cada um desses objetivos. Seria de se esperar, portanto, que houvesse instituições bastante diversificadas e heterogêneas, tanto em relação aos seus objetivos, quanto em relação aos seus métodos e formas de organização.

Nos últimos anos sessenta e início da

década dos setenta, “reformas” ocorreram nos sistemas de ensino superior de várias nações. A característica básica de quase todas elas foi a busca de formas diferenciadas de estruturas de ensino, para dar atendimento ora ao que se identificava como anseio da sociedade, particularmente dos jovens, ora ao que parecia ser uma clara necessidade do processo de desenvolvimento daquelas nações (das quais muitas já eram tidas como desenvolvidas, como é o caso da França, Suécia e Itália). Em outras palavras, as instituições tradicionais, em geral universidades constituídas ao longo de vários séculos, pareciam não estar atendendo àqueles anseios e necessidades.

É por razões desta natureza que surgem experiências como os Institutos Universitários de Tecnologia, na França; os Colégios Regionais, na Noruega; a Universidade Aberta, na Inglaterra; as Universidades Compreensivas, na Alemanha; e a criação de Universidades “novas”, isto é, concebidas diferentemente das tradicionais, na Itália, na França, na Inglaterra, apenas para citar alguns exemplos.

Nem todas essas experiências foram bem sucedidas. Algumas hoje estão sendo repensadas. A evidência que resta, no entanto, é a necessidade de reformular velhos conceitos.

Um desses conceitos é o de que somente a universidade pode oferecer formação de nível superior. Na realidade, o que a experiência está demonstrando é que existem diferentes tipos de “universidade”, assim como diferentes tipos de formação de nível superior. Essas diferenças dizem respeito tanto à natureza das atividades desenvolvidas no interior das instituições, quanto aos seus objetivos.

Assim, podem existir universidades voltadas exclusivamente para a formação de recursos humanos, como devem existir universidades que, além disso, se

dediquem à atividade de produção científica e tecnológica. A natureza da formação profissional realizada numa escola isolada não será necessariamente igual àquela que se faz numa universidade, mesmo quando esta não desenvolva atividades de pesquisa, no sentido comum que esta palavra tem. A formação profissional pode se fazer num sentido estrito e mecanicista, ou num sentido lato e eclético. Algumas instituições podem se dedicar a uma coisa e outras instituições a outra coisa.

No Brasil de hoje, com todas as suas disparidades e desequilíbrios — regionais e setoriais — alguns setores da sociedade defendem, paradoxalmente, a necessidade de um sistema de ensino superior uniforme e — quicá — padronizado. Obviamente, todos desejamos um sistema em que qualidade e eficiência sejam os parâmetros básicos. Mas qualidade e eficiência devem estar referidos à natureza e às finalidades específicas de cada instituição, as quais não precisam necessariamente ser as mesmas para todos.

Uma instituição não pode ser condenada apenas porque é “isolada” e não “universitária”, ou porque é “privada” e não “pública”. O que realmente interessa é a identificação precisa de sua natureza e objetivos. No panorama educacional brasileiro há lugar para diferentes tipos de instituições, independentemente de serem públicas ou privadas. Para chegarmos a uma compreensão adequada dessa questão será preciso superar muitos mal-entendidos que ainda existem sobre expressões tais como “formação profissional” e “pesquisa”. Mas isto é assunto para outro debate.

Mário Osório Marques

Fundação de Integração de Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE)

O ensino superior no Brasil padecerá

de uma mesmice institucional pouco adequada às diversidades regionais, às áreas de maior ou menor concentração populacional, às opções ideológicas salutarmente diversificadas. Universidades e estabelecimentos isolados; escola pública e particular; autarquias, fundações ou associações; cursos superiores padronizados parece que esgotariam a tipologia institucional do Ensino Superior brasileiro.

Na verdade, o fenômeno da instituição não se esgota em sua concepção jurídica e formal. As instituições não são objetos estabelecidos, dados fixos, mas participam dos processos mais amplos das configurações sociais que as atravessam e sobre as quais atuam. A relatividade das instituições no tempo e no espaço, as relações que elas mantêm com o sistema social mais amplo, sistema cultural e sistema produtivo, nos levam a uma interrogação sobre a adequação do estatuto jurídico das Instituições de Ensino Superior no Brasil à realidade concreta delas. Antes de nos preocuparmos com a mesmice das instituições seria talvez necessário nos interrogarmos sobre a inadequação das posturas jurídico-formais e conceituais às situações concretas. A não-desconfiança de que as coisas se possam passar diferentemente é responsável por freqüentes equívocos no tratamento dispensado às organizações de ensino e nas análises que se fazem da nossa realidade educacional.

Que formas concretas, diferenciadas, conjunturais até, assumem as relações da Instituição de Ensino Superior com o Estado e com as diversas instâncias da sociedade civil, as relações sociais de saber e de poder no interior dela, as formas organizacionais, declaradas ou anônimas, utilizadas para determinadas finalidades (quais e de quem)? Perguntas desse teor necessitariam ser respondidas para podermos perceber não apenas as formas institucionalizadas, mas o próprio poder instituidor presente nas organizações de

ensino superior e para podermos adequar à realidade o tratamento jurídico-prático e nossa própria linguagem.

Será que todas as nossas universidades são universidades da mesma forma e conteúdos, sendo as diferenças entre elas de caráter apenas quantitativo, de modo a se poderem escalar em grandes, pequenas e médias? A que necessidades e a necessidades de quem respondem elas no contexto imediato em que se inserem e a quais domínios de saber e de poder se submetem ou estabelecem elas com o contexto imediato e na própria contextualização interna? Os encargos do ensino, pesquisa e extensão não serão diferentemente conceituados, assumidos e interrelacionados a ponto de estabelecerem desiguais exigências de suportes estruturais e de organização?

As instituições isoladas de ensino superior serão todas univocamente isoladas? Não haverá dentre elas muitas menos isoladas (parcializadas e insuladas) que alguma universidade? Assim como não se poderia considerar a universidade mero conjunto de institutos aglomerados, também não podemos qualificar a instituição isolada apenas como algo excepcional porque não inserida num conglomerado universitário.

Quais os critérios de diferenciação entre ensino público e privado, para além da vinculação meramente administrativa? Não seria o acesso a muitas escolas públicas mais proibitivo e elitista do que às congêneres do ensino pago? Não estariam muitas escolas particulares mais sujeitas e dependentes do poder público do que as por ele diretamente mantidas? Será o econômico, de acumulação de capital, o único móvel para o estabelecimento da escola particular? Não haverá também motivações da ordem do poder, do prestígio, das ideologias (afé incluídas as confessionais e as comunitárias), do clientelismo, do corporativismo?

A distinção entre mantenedora e mantida em alguns casos é real, em outros meramente formal, nada significando em termos de poder e de autonomia administrativa e como fonte externa de recursos. Por que então fazê-la, por lei, obrigatória? O que realmente distingue as autarquias das fundações de direito público, para além de efeitos setoriais e dos vínculos formais com o poder público? As fundações particulares serão todas univocamente fundações? Que realidades objetivas, que propósitos e que realizações as diferenciam das associações? Estas, por sua vez, serão todas de caráter lucrativo, ou haverá as em que predominem outras motivações diferentemente particulares?

Quanto à tipologia dos cursos superiores, será necessário criar novos cursos ou, antes, reconhecendo as diferenciações de nível e de composição curricular, apesar das idênticas nomenclaturas, garantir-lhes maior flexibilidade para adaptação às peculiaridades regionais, aos enfoques diversificados e às opções por habilitações específicas? Os cursos que habilitam a uma profissão são regulamentados pelo Conselho Federal de Educação; qual o lugar e o status dos demais? Serão estes realmente livres (de que e para quem)? Qual a correlação existente entre as profissões reconhecidas pelo MEC e as demais condições legais e sociais, corporativas até, para o exercício daquelas profissões?

Não se poderia, evidentemente, exigir que a lei atendesse às peculiaridades singularizadas. Mas ao estabelecer tipos gerais deveria ela explicitar os critérios distintivos adotados e atender, embora em largos traços, aos caracteres da realidade existente ou desejável, desde que, nesse caso, com a eficácia do poder e das condições para as transformações propostas. Pelos critérios atuais, parece que a boa instituição de ensino superior é a atípica.

Em verdade, os tipos estabelecidos a partir de modelos artificialmente impostos aos fatos ou calcados em práticas alienígenas não poderão conter a riqueza das experiências construídas no afã de responder aos apelos de um meio especificamente rico e exigente. Nem pode um ensino voltado para interesses estreitos em organização social autoritária corresponder à movimentação global, necessariamente pluralista, da sociedade.

As exigências de adequação à realidade objetiva e de respeito à singularidade das situações são, porém, muito mais rígidas quando nos referimos ao trabalho dos analistas e dos pesquisadores da educação. Não poderão eles desconhecer as singularidades; antes, partindo delas, importa construam suas tipologias. As visões abrangentes, os tipos gerais, as teorias são apenas instrumentos de clarificação dos dados, organizando-os e explicitando as relações entre eles vigentes. Cada novo material, cada nova experiência, as práticas diferentes exigem reformulação daqueles instrumentos de percepção e de análise.

Não se nega a necessidade de inovar em termos de formas institucionais mais adequadas aos desafios da educação brasileira. Mas não se pode inovar senão conhecendo e a partir do que já existe. Este o maior desafio dos educadores brasileiros: teorizar as práticas que já desenvolvemos, aprender de nossas próprias experiências, deixando, em definitivo, de nos mirar em espelhos alheios ou nas formalidades legais. A pesquisa educacional tem, de maneira especial, uma tarefa urgente a desempenhar no sentido de oferecer aos educadores e ao sistema formal do ensino uma visão mais lúcida do quadro de nosso ensino superior em suas formas institucionais concretizadas ou emergentes.

Notas de Pesquisa

EFICIÊNCIA PEDAGÓGICA DO RÁDIO E SUA COMBINAÇÃO COM DIVERSOS MEIOS DE APOIO

Pesquisadores: Vera Wannmacher Pereira, José Paulo Girardi, Luis Carlos Ferreira Soares, Marisa Souza da Silva e Nadja Hermann Prestes. Instituição: FEPLAM – Fundação Educacional Padre Landell de Moura. Porto Alegre - RS
Fonte financiadora: INEP/MEC

O Projeto Eficiência Pedagógica do Rádio e sua Combinação com Diversos Meios de Apoio, promovido técnica e financeiramente pelo INEP/MEC e executado pela FEPLAM, teve como objetivo geral determinar a eficiência pedagógica do rádio, tomado isoladamente e em combinação com distintos meios de apoio. De um modo mais específico, traduziu-se na intenção de estabelecer a capacidade geradora de informação, de habilidades intelectuais e de mudanças de atitudes de cada um dos tratamentos, associando-as a características situacionais dos alunos.

Tendo como referência esse conjunto de intenções, a pesquisa propôs-se examinar as seguintes hipóteses:

– existem diferenças significativas (ao nível $\alpha = 0,05$) entre os diferentes tratamentos, nos métodos relativos a informação, habilidades intelectuais e atitudes geradas (H_1);

– as diferenças de médias de informação, habilidades intelectuais e atitudes, entre o tratamento que utiliza uma combinação complexa de meios, são maiores que as diferenças de médias entre o tratamento que utiliza um meio isolado e os tratamentos que utilizam uma combinação simples de meios (ao nível $\alpha = 0,05$) (H_2);

– a proporção de variância nas médias de informação, habilidades intelectuais e atitudes geradas pode ser explicada por um conjunto de variáveis situacionais, em cada tratamento, ao nível $\alpha = 0,05$ (H_3).

O planejamento consistiria em aplicar N_1 tratamentos, em forma aleatorizada e por turno, a N_2 grupos formados em modo aleatório, em N_3 momentos ou tempos consecutivos distintos (onde $N_1 = N_2 = N_3$).

Como variáveis, foram consideradas:

a) **Variável Independente** – tratamentos (meios de ensino-aprendizagem):

– tratamento 1 (meio isolado): rádio e ajudante;

– tratamento 2 (meio simples): rádio e monitor;

– tratamento 3 (combinação simples): rádio, manual e ajudante;

– tratamento 4 (combinação simples): rádio, slides e ajudante; e

– tratamento 5 (combinação complexa): rádio, monitor, manual e slides.

b) **Variáveis Dependentes**

– informação: medida de retenção, por parte dos telealunos, do conjunto de informações veiculadas e sua posterior estruturação em um conjunto significativo de conhecimentos. Foi operacionalmente definida como a contagem atingida pelo aluno nos testes objetivos em cada unidade de estudo (14, 15, 16, 17 e 18 da disciplina Ciências Físicas e Biológicas do Curso de Preparação aos Exames Supletivos de 1º Grau);

– habilidades intelectuais: refere-se às capacidades adquiridas pelo telealuno no processo de aprendizagem que permite um relacionamento simbólico com o am-

biente. Foi operacionalmente definida pelos resultados atingidos no Teste de Habilidades Intelectuais; e

– atitudes: refere-se à motivação dos telealunos com relação à área de estudos específicos, operacionalmente definida pelas respostas dadas a uma escala de atitudes tipo Likert.

c) **Variáveis Intervenientes** – sexo, idade, educação, ocupação, renda, aspiração educacional, aspiração ocupacional, tempo de interrupção dos estudos, última série frequentada e exposição aos meios de comunicação.

De modo a pôr em ação o plano de pesquisa, foi utilizado um conjunto de materiais:

– manuais, teleaulas e slides, sendo estes elaborados especialmente para a pesquisa, referentes à disciplina Ciências Físicas e Biológicas do Curso de Preparação aos Exames Supletivos;

– manual de treinamento do monitor e do ajudante; e

– instrumentos de pesquisa: 5 testes de conhecimentos, 5 testes de habilidades intelectuais, 5 escalas de atitudes e 1 ficha de inscrição.

Oitenta e quatro telealunos foram organizados em 5 telepostos, funcionando 2 na Vila Santa Rosa e 3 no Mercado Público, em períodos diferentes, fato decorrente das dificuldades de arregimentação, o que precisa ser examinado a partir do contexto sócio-econômico global bem como das condições estruturais do Ensino Supletivo e da teleeducação.

Os diferentes tratamentos foram aplicados conforme explicita o quadro que segue, sendo os conjuntos de testes (3) aplicados logo após o término de cada unidade mediante a utilização dos tratamentos previstos.

UNIDADE TELEPOSTO	14	15	16	17	18
1. Vila Sta. Rosa I	RA	RM	RMA	RSA	RMMS
2. Mercado Público I	RM	RSA	RA	RMMS	RMA
3. Mercado Público II	RMA	RA	RMMS	RM	RSA
4. Vila Sta. Rosa II	RSA	RMMS	RM	RMA	RA
5. Mercado Público III	RMMS	RMA	RSA	RA	RM

RA – Rádio e Ajudante

RM – Rádio e Monitor

RMA – Rádio, Manual e Ajudante

RSA – Rádio, Slíde e Ajudante

RMMS – Rádio, Monitor, Manual e Slíde

As dificuldades de implantação, tais como a de arregimentação da clientela e as referentes às condições pedagógicas de produção e implantação, possivelmente influenciaram os resultados obtidos:

a) ordem diferencial dos tratamentos nos grupos estudados;

b) presença dos fatores de seleção sistemática implicados na formação natural dos grupos, ao não ser efetivado o diagra-

ma estritamente experimental;

- c) presença dos fatores relativos à não aleatorização dos monitores e ajudantes;
- d) diferenças entre os conteúdos das unidades de estudo próprias da disciplina Ciências Físicas e Biológicas, em termos de níveis de dificuldade e extensão;
- e) diferenças das condições de produção e utilização dos meios; e
- f) mortalidade experimental.

Estas razões fizeram com que se restringisse o teste de hipóteses somente à unidade 14, já que, sendo a primeira a entrar no experimento, era também a que apresentava as melhores condições de controle das possíveis fontes de invalidação.

Para a realização dessas análises, foram empregados os seguintes procedimentos estatísticos:

- distribuição de frequências simples, para as variáveis nominais, e as medidas de tendência central (média e desvio-padrão), para variáveis intervalares;
- teste “F”, para medir a significação das diferenças entre as variáveis dependentes (notas dos testes de atitudes, conhecimentos, habilidades intelectuais) e a independente (tratamentos);
- coeficiente de correção “r” de Pearson, para determinar o grau de associação, entre as variáveis intervenientes, de nível intervalar, e as variáveis dependentes;
- teste de “ χ^2 ”, para determinar a existência de associação entre as variáveis intervenientes, de nível nominal, e as variáveis dependentes;
- teste “t” de diferenças de médias, para determinar a significação das diferenças entre médias de notas na comparação de tratamentos de complexidade variada; e
- nível de significância adotado em todos os testes: $\alpha = 0,05$. Não obstante a decisão de centrar o estudo na unidade 14, foi realizada também uma tentativa de análise envolvendo todas as unidades,

sendo para isso considerada apenas a hipótese 1 e utilizado o teste “F”.

A testagem da hipótese 1, em relação às 5 unidades de ensino, aponta a ausência de diferenças significativas entre os tratamentos para as variáveis **informação** e **habilidades intelectuais**, enquanto, para a variável **atitudes**, aponta a existência de diferenças significativas. No que se refere à unidade 14, não são constatadas diferenças significativas para nenhuma das variáveis, sendo importante salientar que, em **atitudes**, a média mais alta ocorre no meio isolado (rádio e ajudante); em **conhecimentos**, na combinação mais complexa, e, em **habilidades intelectuais**, no tratamento rádio, slides e ajudante.

A testagem da hipótese 2, no que se refere apenas à unidade 14, aponta a ausência de diferenças significativas de médias entre o meio isolado e a combinação complexa, bem como entre o meio isolado e as combinações simples para as variáveis **informação**, **habilidades intelectuais** e **atitudes**.

Desses resultados, salienta-se inicialmente os fatos relativos à variável **atitudes**: única a apresentar diferenças significativas entre os tratamentos, na análise global das cinco unidades; constituir-se na média mais alta e mais homogênea (comparativamente às variáveis **informação** e **habilidades intelectuais**) na análise específica da unidade 14; apresentar a média mais alta no meio isolado (rádio e ajudante). Tais resultados, pelas características peculiares que trazem em si, necessitam ser analisados sob a perspectiva de fatores mais amplos, próprios de um processo educacional e investigativo.

Em relação à hipótese 3, foram utilizados a correlação de Pearson e o teste do qui-quadrado, além de considerar-se relativamente pouco relevante tentar definir o grupo de variáveis situacionais que melhor explicassem cada uma das três variáveis dependentes, já que não se constataram

diferenças significativas entre os tratamentos.

A única variável com associação significativa é **horas disponíveis para estudar**, cuja média de 3,5 horas diárias indica que os alunos dispõem de relativamente pouco tempo para estudar, principalmente se levarmos em conta que as atividades do teleposto consomem cerca de 2 horas, o que indica a baixa disponibilidade de estudos extra-aula. Esta restrição é particularmente importante para os alunos do supletivo, que se matriculam nesses cursos com o objetivo de recuperar anos de educação formal não recebida.

As condições sociais responsáveis pela exclusão deste setor da população do sistema escolar permanecem atuando, restringindo o tempo livre para estudar, condição indispensável ao desenvolvimento intelectual.

Embora não se constituindo em variáveis com associação significativa às variáveis **informação, habilidades intelectuais e atitudes**, as demais variáveis situacionais permitem ampliar o quadro que gradativamente vai se organizando em termos de uma melhor compreensão das questões relativas ao problema enfocado pela pesquisa.

Em relação à variável **sexo**, constata-se que há amplo predomínio de homens no teleposto 5, onde também ocorre a segunda média de idades mais alta e a maior renda. Estes fatos parecem indicar a existência de associação entre a idade dos alunos e suas rendas, ou seja, às faixas etárias mais altas corresponderiam também faixas salariais mais elevadas. Além disso, também se verifica que às faixas etárias mais altas correspondem as maiores proporções de casados e desquitados.

Outra observação relevante é de que os mais jovens tendem a exercer ocupações de nível hierárquico mais alto do que os alunos mais idosos, apesar de receberem

salários, em média, mais baixos do que aqueles, o que provavelmente é explicado pelo maior tempo de serviço dos idosos, que, então, receberiam alguma vantagem própria das relações empregatícias.

Quanto à exposição aos meios de comunicação coletiva, observa-se que o rádio é o meio de maior penetração entre os alunos, seguindo-se, em ordem decrescente, a TV, o jornal, a revista, e, por último, o cinema.

A aspiração educacional dos telealunos analisados é alta, correspondendo ao curso superior, o mesmo ocorrendo em relação à aspiração ocupacional que é cerca de dois níveis hierárquicos mais alta do que a ocupação realmente exercida pelos alunos. Tais resultados parecem indicar a forte aspiração dos matriculados em continuar estudando, considerando, talvez, a instrução formal como um dos meios mais eficientes para melhorar suas posições ocupacionais.

Os alunos da pesquisa apresentam uma média de 5,5 anos de interrupção dos estudos, voltando a estudar já na idade adulta (a média de idade é de 25,4 anos), depois de casados (26,1%), e exercendo profissão remunerada (69,7%). Tais características parecem indicar um peculiar obstáculo dos cursos teleducativos para reciclar o setor da população evadido do sistema de ensino. Pode-se supor que as razões que levariam a esta interrupção dos estudos são de ordem econômica e de trabalho, de caráter mais amplo que o campo educacional, ligando-se às complexas condições estruturais da sociedade.

A caracterização sócio-econômica da população-alvo, bem como os aspectos psicossociais parcialmente levantados pelo estudo (aspirações educacionais e ocupacionais, como variáveis situacionais, e atitudes, uma das variáveis dependentes), são fatores de alta relevância para algumas considerações sobre as questões comunicacionais implicadas no problema de pes-

quisa, que, em sentido amplo, referem-se aos efeitos educativos dos meios de comunicação coletiva.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa sugerem a propriedade de serem realizadas pesquisas sobre concepções educacionais mais teóricas, porém vinculadas a problemas reais, a fim de se situar melhor a problemática que tal população defasada apresenta para a retomada sistemática dos estudos.

Outra observação a ser registrada diz respeito ao planejamento de pesquisa. Ficou evidenciada, no desenrolar dos trabalhos, a dificuldade de se assegurar na prática o controle dos fatores de invalidação em experimentos levados a cabo no campo da educação. Esta dificuldade parece ter origem na natureza social do fenômeno estudado.

A ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA DA SENTENÇA INFANTIL NAS ÁREAS RURAIS E NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Pesquisadores: Sebastião Josué Votre, José Venício e Edair Severo

Instituição: Universidade Gama Filho

Fonte financiadora: INEP/MEC

O objetivo lingüístico do projeto era comparar a organização sintática da sentença na fala infantil e na escrita de materiais de iniciação à alfabetização. A expectativa pedagógica era a de poder contribuir para a compreensão dos mecanismos que distinguem fala e escrita.

A motivação primeira do estudo foi a procura de razões lingüísticas que estivessem correlacionadas com o domínio da língua escrita padrão por estudantes de primeiro grau. Nossa hipótese de trabalho (que se confirmou) era de que há diferenças de natureza qualitativa — e não

apenas de grau de variabilidade — entre a modalidade falada, mais informal, e a modalidade escrita.

Mais voltados para princípios do discurso do que para as regras sintáticas, procuramos descobrir as possíveis razões que estariam determinando as diferenças nas estratégias de construção do texto falado e escrito.

O *corpus* falado consiste de 50 entrevistas gravadas, de crianças de 6 a 9 anos, das áreas rurais das 6 regiões-programa do Estado do Rio de Janeiro: Norte, Baixadas Litorâneas, Serrana, Médio-Parafba, Litoral Sul, e Metropolitana. Dessas entrevistas, selecionamos 21 narrativas para a parte do projeto referente a recursos sintáticos do discurso. A parte escrita compreende 21 textos retirados de cartilhas e outros materiais de iniciação à alfabetização em uso no Rio de Janeiro.

A análise informal desses dados mostrou que a ordenação linear dos vocábulos, ou melhor, dos constituintes, parecia um dos pontos fortes de diferenciação entre as duas modalidades de realização da língua. É importante que se procedam a descrição sistemática e interpretação dessas diferenças, se se quer contribuir efetivamente para a produção de materiais didáticos mais adequados aos propósitos de domínio da língua padrão.

O objetivo do projeto era identificar, descrever e interpretar princípios do discurso próprios da fala e da escrita. Com vistas a alcançá-lo, adotamos um método misto, inspirado na Sociolingüística e na Análise do Discurso. Da Sociolingüística adotamos as técnicas de coleta de dados de fala espontânea. Da Análise do Discurso veio a contribuição mais relevante, relativa ao papel do ouvinte, ao efeito do discurso antecedente e ao *status velho* ou *novo* do referente.

Nesta nota vamos ater-nos a dois tipos de deslocamento de sintagma: posposição de sintagma nominal (construções inicia-

das por verbo) e anteposição de sintagma nominal (topicalização e deslocamento para a esquerda).

Construções iniciadas por verbo

As construções iniciadas por verbo — isto é, com sintagma nominal posposto — parecem evidenciar um processo de mudança gradativa da ordenação vocabular no português. Os verbos que aparecem nessas construções são: a) intransitivos típicos: *vir, chegar, cair, sair*; e b) existenciais: *ter, ser, fazer, haver*. Esses verbos têm a característica comum de serem apresentadores: é por meio deles que os referentes (geralmente novos) são introduzidos nas narrativas.

No *corpus* falado são comuns construções com essa característica, a exemplo do que segue:

1. Veio um monte de avião.
2. Chegou os caçadores...
3. Caiu um raio...

A razão dessas construções aparecerem na ordem acima parece de natureza pragmática, vinculada às necessidades do ouvinte em termos de cálculo do enunciado. Com efeito, ao pospor o sintagma nominal o falante está favorecendo o cálculo da sentença para o interlocutor, porque o referente desse sintagma nominal, geralmente **novo**, passa à categoria de **velho**; nessa condição está em seu estado ótimo para converter-se em tópico do comentário seguinte. É exatamente este o fenômeno que nossos dados da fala registram. Todas as construções iniciadas por verbo tendem a ser continuadas, com comentários sobre o sintagma posposto, a exemplo do que ocorre com os três casos que citamos:

4. Veio um monte de avião, metralhou ele todinho.
5. Chegou os caçadores atirando: tu, du, tu, du, tu, du, du.
6. Caiu um raio e pegou fogo nele.

Esse tipo de construção tem também uma motivação de natureza semântica, que valida a hipótese da tendência ao esvaziamento semântico da posição de sujeito: ao pospor o sintagma nominal que vai ser tópico do comentário subsequente, o falante evita uma construção estranha aos princípios de construção da mensagem; pois a primeira posição, na situação não-marcada, é típica portadora de referentes do tipo **velho**. De fato, os únicos contextos que admitem naturalmente um referente **novo** na posição de sujeito são os de construção com agente, verbo transitivo e objeto. Mesmo nesses casos, entretanto, é possível usar uma paráfrase 'envelhedora' (do tipo *eu tenho um amigo*, ele vendeu um carro novo ontem) ou mudar a ordem dos constituintes com o recurso da passivização.

O processo de posposição de sintagma nominal parece favorecer a reanálise das funções sintáticas da construção, na forma seguinte: o sintagma nominal posposto, que é sujeito, passa a ser interpretado como objeto direto. A evidência mais forte desta tendência está na baixa taxa de concordância verbal com sintagma posposto. Esse é o contexto lingüístico que menos favorece a manutenção da concordância verbal, a exemplo das construções que transcrevemos abaixo:

7. Chegou os caçadores.
8. Vai nascer outras bananas.
9. Veio três mulher fazendo mágica.
10. Veio muitos parentes de fora para a festa.

A diferença maior entre fala e escrita em relação ao modo de 'apresentar' referentes consiste no tipo de discurso: é privativa da escrita a posposição do referente-personagem, em construções de diálogo que apresentam a fala dos personagens. Assim, na fala teríamos, provavelmente, uma frase como a seguinte:

11. A aniversariante diz: "Já tem bolo".

Mas na escrita, além da posposição de *bolo*, também a falante vem depois:

12. Bolo já tem, diz a aniversariante.

Mesmo na ordem indireta a escrita tende a pospor o falante:

13. Conta Bernard Berenson que, numa certa época...

A escrita possui vários outros tipos de construção iniciada por verbo, que não foram objeto deste estudo.

Construções iniciadas por sintagma nominal anteposto

Encontramos razões lingüísticas e pragmáticas para construções com sintagma nominal posposto, mas ainda não encontramos razões lingüísticas claras para as construções com sintagma nominal deslocado para a extrema esquerda.

Os dois tipos mais comuns de movimento de sintagma nominal para a esquerda da posição de sujeito representam um recurso de foco, pelo qual os sintagmas deslocados passam a funcionar como tópico da sentença. A marca distintiva de Deslocamento para a esquerda é a presença de um pronome-lembrete no corpo da sentença, normalmente na posição de sujeito, no caso do português. Assim, numa conversa sobre pescaria, surpreendemos o seguinte diálogo:

14. Por que quando chove tem mais peixe?

— Não sabe o que é? *O bagre ele* gosta de água branca, mas não muito, ele gosta mais de água suja.

O que caracteriza Topicalização é a ausência de pronome-lembrete no corpo da sentença. O vazio correspondente à posição desse lembrete corresponde tipicamente a objeto, no caso do português. Assim, numa conversa sobre nível de alfabetização apareceu o diálogo seguinte:

15. Já sabe escrever seu nome?

— *Meu nome* eu ainda não sei escrever.

Esses dois tipos de construção se distribuem desigualmente na fala e na escrita. Deslocamento para a esquerda é uma construção exclusiva da fala. Não estão muito claras as razões por que não pode aparecer na escrita, uma vez que é cada vez mais comum na fala padrão, especialmente em conferências e discursos políticos. Topicalização, que aparece na escrita, predomina na fala, onde o diálogo é a situação não-marcada: topicalizar um referente é importante quando queremos promovê-lo a foco da conversação; este processo parece o mais natural quando queremos introduzir (em pergunta) ou manter (em resposta) um não-sujeito em posição especial para receber os comentários dos interlocutores envolvidos no ato da fala.

Deslocamento para a esquerda, além dessa mesma função (embora lide com sujeito, e em resposta), funciona como um facilitador especial de cálculo sentencial, por abrir espaço e criar expectativas para que um referente (já nomeado, ou inferível no contexto do discurso, ou introduzido pelo próprio falante) desempenhe o papel bem delineado de foco explícito da conversa, a respeito do qual se organizam os comentários dos interlocutores. Este tipo de construção é típico da narrativa e serve para iniciar declarações sobre o referente. É marcado por tom alto, seguido de pausa. No exemplo seguinte, a informante fala a respeito do efeito da insolação. Perguntada sobre se os efeitos do sol podem ser perigosos, afirmou:

16. *A minha prima ela* foi se queimar muito, aí...

Solicitado a contar mais estorinhas, um informante veio com esta:

17. Essa é outra história do Cascão. O *Cascão*, uma vez *ele* tava assim brincando, né...

Há dois contextos que são preferidos pela construção de constituinte deslocado para a esquerda. O primeiro, típico de construções relativas ou de outros constituintes pesados (em termos de dificuldade de processamento). Nesse caso o falante retoma o referente para reavivá-lo na memória (dele e do ouvinte). Ao contrário do que se poderia imaginar, este tipo de construção só aparece uma vez no *corpus* da fala infantil, numa conversa sobre espetáculos de circo:

18. Aí veio três mulher fazendo mágica. A *mulher* que tem mágica, *ela* é mais bonita.

Ao contrário do tipo acima, que não tem prestígio na fala culta, os casos em que um referente é imediatamente seguido pelo pronomes-lembrados aparecem com frequência apreciável na fala culta; cabe um estudo cuidadoso sobre este procedimento na fala culta, e fica aqui registrada a impressão de que nos meios acadêmicos é elegante deslocar constituintes para a extrema esquerda, embora a escrita nunca registre tal tipo de construção.

Considerações finais

Avançamos na compreensão geral de como veiculamos a informação nos textos falado e escrito: por uma espécie de contrato tácito com o ouvinte, tendemos a pôr o dado novo, relevante, em último lugar, ou após o verbo, a não ser que razões especiais nos levem a pôr na extrema esquerda, isto é, à esquerda do sujeito, esse constituinte especial; constatamos que fala e escrita se comportam de modo diferente em relação a esses movimentos; ganhamos na compreensão dos tipos de verbos que favorecem a construção VSN: encontramos evidências empíricas em favor da reanálise de construções desse tipo de transformação de sujeito em objeto.

RELAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTO E DESEMPENHO DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Pesquisadora: Edna Marturano

Instituição: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto

Fonte financiadora: FAPESP e CNPq

Este estudo faz parte de um projeto que tem por objetivo identificar condições de sala de aula que possam estar associadas a dificuldades de aprendizagem, durante o processo de alfabetização. As condições analisadas incluem relacionamento professor-aluno, estratégias de ensino e comportamento da criança, em contextos específicos. No presente trabalho, procura-se estabelecer relações entre desempenho em linguagem e parâmetros de atenção e atividade durante o estudo da cartilha. Os alunos foram observados mensalmente, de junho a novembro, porém nesta nota se apresenta apenas uma fase de pesquisa.

Método

Sujeitos — Participaram da pesquisa 22 alunos (11 meninos) de progresso escolar lento, em uma classe de 1ª série. Provenham de nível sócio-econômico baixo e suas idades variavam entre 7 e 10 anos.

Situação — O estudo foi conduzido em escola da periferia de Ribeirão Preto, SP. Na classe de 1ª série onde se realizou a pesquisa, com 32 alunos freqüentes, o ensino era individualizado, avançando cada aluno no programa em pequenos passos, sob supervisão direta da professora. Anexa à sala de aula havia uma câmara de observação com visor unidirecional.

Equipamento — Foi usado um equipamento de video-cassete, com a câmara instalada na sala de aula, dentro de um armário, e operada à distância na sala de observação.

Procedimento de coleta de dados – Durante a primeira quinzena de junho, cada aluno foi televisionado em sua carteira por dois períodos de 10 minutos, seja estudando lição da cartilha ou sem qualquer tarefa escolar. As observações de um aluno eram feitas na mesma semana, e a ordem de observação das duas condições foi alternada. Na condição de estudo da cartilha, a criança era observada enquanto a professora dava explicações ou tomava leitura de outros alunos, sempre individualmente. A condição de ausência de tarefa correspondia aos períodos de chamada, distribuição de material, volta do recreio, fim da aula ou transição entre atividades.

Análise dos dados de observação

As gravações foram transcritas e analisadas segundo método de “microanálise” (MARTURANO, 1978) que inclui a categorização de comportamentos a partir de um catálogo previamente elaborado, com índices satisfatórios de concordância e estabilidade. Os dados resultantes da categorização foram agrupados seletivamente para a obtenção de medidas de atenção e atividade: a) **amplitude da atenção** – proporção de respostas visuais de orientação (até 1 segundo), fixação (entre 2 e 4 segundos) e atenção (5 segundos ou mais); b) **foco de atenção** – frequência e duração total de respostas visuais a diferentes estímulos; c) **mobilidade visual** – taxa de movimentos visuais por minuto; d) **distratibilidade** – proporção de tempo com atenção voltada para estímulos irrelevantes à atividade escolar; e) **nível de atividade** – taxa de movimentos dos braços/do tronco, por minuto; e f) **foco da atividade** – frequência e duração de atividade social/atividade motora.

Avaliação do desempenho

Foram feitas duas avaliações de desem-

penho em linguagem, na segunda semana de junho e na segunda semana de novembro. A avaliação consistia em anotar o passo em que cada aluno se encontrava nas atividades de linguagem e, posteriormente, hierarquizar os sujeitos quanto ao progresso relativo.

Resultados

Os resultados parciais obtidos até o momento incluem o cálculo de correlações entre desempenho e medidas de atenção e atividade durante o estudo da cartilha, bem como a comparação entre esta condição e a de ausência de tarefa escolar.

No estudo da cartilha, os alunos permaneceram atentos à tarefa escolar, em média, durante 42 por cento do tempo. Apesar do pequeno número de sujeitos, algumas correlações consistentes foram encontradas: as medidas que se correlacionam com desempenho em junho são as mesmas que predizem desempenho em novembro. A maior parte das correlações significativas são negativas, e se referem a índices de atividade. Assim, o desempenho escolar apresentou correlações negativas com **taxa de movimentos dos membros superiores** e com **atividade social** orientada para colega. Neste caso, os índices são mais altos quando a interação com o colega envolve diretamente a cartilha. Em contraste com esses resultados, correlações positivas foram encontradas entre desempenho e tempo total de atenção visual dirigida a um colega. Não se obteve qualquer correlação entre indicadores de atenção à tarefa e desempenho.

As condições de estudo da cartilha e ausência de tarefa escolar foram comparadas quanto aos indicadores de atenção e atividade. Quanto à amplitude da atenção, independente do foco, verificou-se que olhares rápidos de até um segundo fo-

ram mais freqüentes na condição de estudo da cartilha, enquanto períodos de atenção prolongada foram mais freqüentes na condição de ausência de tarefa. Quanto ao foco da atenção, é **menor**, na condição de estudo da cartilha, a duração total de respostas visuais à professora, bem como a de olhares vagueantes pela classe, ou orientados para grupos de colegas. A duração total de olhares dirigidos a um colega próximo se mantém inalterada, porém a freqüência desses olhares é **maior** durante o estudo da cartilha.

A comparação entre condições indicou maior atividade dos alunos durante o estudo da cartilha: índices de mobilidade visual, taxas de movimentos dos braços e mudanças posturais foram significativamente mais altos nesta condição. A atividade social esteve aumentada, verificando-se que tanto respostas motoras como verbais dirigidas a colegas são mais freqüentes. Por outro lado, o tempo ocupado em atividade de auto-estimulação é menor.

A diferença entre as taxas de movimentos dos braços nas duas condições foi correlacionada com desempenho escolar, obtendo-se valores positivos significantes, tanto em junho como em novembro; dentro de certos limites, estes dados sugerem que, quanto menor o incremento ocasionado na atividade motora do aluno pela introdução da cartilha, melhor o seu rendimento. O conjunto de resultados indica que os alunos estiveram pouco atentos à cartilha, e que esta condição esteve associada à diminuição na amplitude da atenção visual, elevação do nível de atividade e aumento do intercâmbio com os colegas. A presença da cartilha aparentemente estaria ocasionando certo grau de excitação, mais acentuado nos alunos com maiores dificuldades na alfabetização, já que as medidas de atividade aumentadas na condição de estudo da cartilha são as que correlacionam negativamente com de-

sempenho em linguagem.

Os resultados parciais obtidos são de difícil interpretação. Deve-se ressaltar seu caráter provisório, bem como as limitações quanto à generalização, já que se trata de uma pequena amostra, foram analisadas apenas duas observações de cada aluno e o tratamento de dados está incompleto. Por outro lado, o procedimento de "microanálise" adotado pode ter favorecido a detecção de sinais comportamentais não discriminados com enfoques mais globais. Digno de nota é o fato de medidas bastante específicas de atividade mostrarem correlação estável com desempenho, cinco meses após as observações.

A não ocorrência de associação entre medidas de atenção e desempenho pode ser especulativamente atribuída a diversos fatores. Dentre eles, citamos o baixo nível de atenção à tarefa pelos alunos observados, o que caracteriza nossa amostra como atípica em relação às estudadas por outros autores. A importância dessa variável pode ter sido diminuída com a intercorrência de comportamentos incompatíveis. A presença de correlações negativas, indicando que os alunos com desempenho mais baixo são os que apresentam em maior grau os comportamentos focalizados, corrobora essa interpretação e está de acordo com a observação de SOLI & DEVINE (1976), que encontraram maior variedade de preditores negativos de desempenho no comportamento de alunos com baixo rendimento escolar, quando comparados a alunos com rendimento satisfatório.

Referências bibliográficas

- MARTURANO, E. M. Um método para observação e análise do comportamento da criança em sala de aula. *Psicologia*, São Paulo, 4:37-73. 1978.

SOLI, S. D. & DEVINE, V. T. Behavioral correlates of achievements: a look at high and low achievers. *Journal of*

Educational Psychology, Baltimore (68):335-41, 1976.

Dissertações e Teses

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO 1º GRAU: SEUS OBJETIVOS E SUAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NAS ESCOLAS DA REDE OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Jane M. de Quinan

Dissertação aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em janeiro de 1982

Orientador: José Carmelo B. de Carvalho

O trabalho teve por escopo analisar os objetivos e as condições de desenvolvimento da Educação Física nas quatro primeiras séries do 1º grau no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa envolveu professores polivalentes, considerados diretamente responsáveis pelas aulas de Educação Física, no 1º segmento. Pretendeu, também, indicar a necessidade da implementação da Educação Física nas séries iniciais, tendo em vista a importância das atividades físicas para crianças na faixa dos 7 aos 10 anos.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE ADULTOS NUMA PERSPECTIVA HUMANISTA

Luisa Moisés de Sousa

Dissertação aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em janeiro de 1982

Orientador: Italo Rucco

Mostrar os aspectos básicos da formação do educador de adultos numa perspectiva humanista foi o propósito deste trabalho. Atualmente, diante das alterações dos conceitos de homem e educação pro-

postas pela educação permanente, impõe-se ao educador de adultos manter-se informado acerca dessa mudança nos padrões filosóficos da educação atual, bem como possuir noções acerca da realidade psicológica e sócio-econômica do aluno adulto. Com base nesta exigência, propôs-se uma investigação dos referidos aspectos, tanto no campo teórico, através do estudo das informações publicadas nesse sentido, como no campo prático, através de um levantamento sobre a formação dos professores do programa de educação integrada do ensino supletivo, no Estado da Paraíba, em 1980. Este constou de dados colhidos junto à coordenação do ensino supletivo e às escolas de 2º grau profissionalizantes para o magistério. Os processos utilizados nessa coleta de dados consistiram em análise de conteúdo e questionário. Após constatar que a maioria dos professores com habilitação pedagógica vem do 2º grau profissionalizante para o magistério, e que tais cursos não oferecem nenhum dos requisitos necessários à formação humanista do educador de adultos propostos na bibliografia pesquisada, concluiu-se que esta omissão constitui-se num dos fatores que impedem a efetivação de um humanismo coerente com os princípios da educação permanente.

A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA NO BRASIL

Dorotea Cuevas Fracalanza

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em junho de 1982

Orientadora: Amélia A. F. Domingues de Castro

O estudo caracteriza a prática de ensino ao longo de sua história nos cursos superiores de licenciatura e, também, na perspectiva de trabalhos sobre o tema. Um referencial obtido através da análise das determinações legais que traçaram os rumos do ensino no período considerado, face aos aspectos sociais, econômicos e políticos e elas subjacentes, orientou a primeira fase da pesquisa. Assim, verificou-se que a história da PE apresenta duas fases distintas: a primeira, de 1946 a 1962, marcada pela sua realização em colégios de aplicação e a segunda, de 1962 até hoje, caracterizada pela passagem da PE para escolas da comunidade. Em ambas, evidenciou-se que, subjacente às razões pedagógicas apontadas para justificar as medidas legais adotadas, faziam-se presentes razões de natureza sócio-econômica. Enquanto a legislação realçava aspectos qualitativos, verificou-se, no período considerado, a existência de acentuada pressão por mais vagas no ensino secundário e superior, configurando problemas de natureza quantitativa. Comparadas as duas fases e caracterizados os aspectos relevantes de cada uma, analisou-se trabalhos atuais sobre o tema; semelhantemente à legislação, esses também realçam aspectos qualitativos, deixando de lado os aspectos quantitativos da questão. Verifica-se que a PE representa, pois, exemplo significativo do impasse qualidade-quantidade inerente à estrutura social, econômica e política brasileira, presente na formação dos professores em nível superior de ensino no Brasil.

ANÁLISE DO PROCESSO ADMINISTRATIVO ESCOLAR: UM ESTUDO DE OPINIÃO JUNTO A PROFESSORES DE 1º GRAU

Virgínia M. de F. e Silva
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em abril de 1982
Orientadora: Rute V. Angelo Baquero

Este estudo teve como objetivo identificar o grau de ocorrência das atividades, dimensões e áreas de tarefas administrativas executadas em escolas básicas. Mediante a percepção de professores, visou também verificar os efeitos isolados e conjugados das variáveis **formação profissional, tempo de serviço e tamanho da escola** no desempenho desses profissionais da educação. O estudo foi realizado junto a 3.328 professores de escolas básicas estaduais urbanas, pertencentes às 16 unidades de Coordenação Regional de Educação do Estado de Santa Catarina. Participaram da pesquisa 8 professores em cada uma das 416 escolas estudadas. A pesquisa, de caráter descritivo, foi desenvolvida através de 2 instrumentos: ficha de informação sobre o administrador escolar e questionário sobre as dimensões e áreas de tarefas do processo administrativo. Os resultados indicaram um total de 34 atividades desempenhadas com maior frequência pelos administradores escolares. A dimensão do processo administrativo e as áreas de tarefas apresentaram, por sua vez, os menores percentuais de execução. Os resultados indicaram, também, efeitos significativos das variáveis e a integração entre os fatores tamanho da escola/formação profissional, e tamanho da escola/tempo de serviço do administrador.

CRIANÇA DE NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO BAIXO E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Deisi Dileia Paciolo
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em julho de 1982
Orientadora: Maria Angela Vinagre de Almeida

O objetivo do presente estudo consistiu em investigar a que condições o professor de crianças de nível sócio-econômico baixo associa o nível de rendimento

escolar dessas crianças. Foram selecionados professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau, em exercício em escolas municipais do Rio de Janeiro situadas dentro ou à margem de favelas da zona urbana da cidade. As condições a que os professores atribuem o nível de rendimento escolar do aluno foram medidas através da confirmação ou não de representações de condições extra-escolares (fatores ligados ao aluno, à família do aluno e à sociedade) e de condições intra-escolares (fatores ligados à organização e funcionamento da escola e à prática educacional do professor). A validação do conteúdo do instrumento foi realizada por cinco juizes que opinaram sobre a adequação das representações às condições investigadas. Os resultados indicaram que os professores atribuem o nível de rendimento escolar do aluno de nível sócio-econômico baixo às condições intra-escolares, negando a influência das condições extra-escolares sobre este rendimento.

E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS – RELATO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE TENDO POR OBJETO AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE

Egle Pontes Franchi

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro de 1982

Orientador: Joaquim Brasil Fontes Junior

A tese é o resultado de uma pesquisa participante, tendo como objeto atividades de linguagem escrita e de produção de textos com crianças de 3ª série do 1º grau. A classe se caracterizava pelo nível econômico inferior, por fortes reflexos dialetais e por ter sido formada mediante critérios negativos (“indisciplina” e “mau aproveitamento”), segundo avaliação da escola. As hipóteses de trabalho foram determinadas

pelos seguintes pressupostos: a) uma interação social adequada é base para o processo comunicativo e para a capacidade de expressão pessoal; b) na situação peculiar da classe, essa interação dependia de levar o aluno a autovalorizar-se e a transformar o seu papel na escola; e c) o respeito ao dialeto da criança é indispensável a essa transformação (sem imposição prematura da norma padrão culta). As estratégias utilizadas foram as disponíveis na situação real da rede escolar de ensino. Os bons resultados obtidos podem ser relacionados mais diretamente à transformação da situação na escola, à mudança de atitudes e à alteração das imagens que o aluno fazia de si mesmo e dos outros, incluindo a professora, constituindo-os como interlocutores reais em uma interação rica e efetiva. Faz-se uma reflexão crítica sobre a técnica da pesquisa participante e sobre o procedimento de avaliação “iluminativa” (Hamilton – Parlett).

EDUCAÇÃO PELA ARTE NUMA CIDADE NOVA – O CASO BRASÍLIA

Maria de Souza Duarte

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1982

Orientador: Fernando Correia Dias

Seguindo-se a metodologia para investigação histórica de Van Dalen e Meyer, estudou-se 23 experiências de arte-educação realizadas em Brasília. Partiu-se da hipótese de que seria principalmente através de oportunidades de desenvolvimento cultural que uma população composta de infício inteiramente por migrantes poderia integrar-se e construir uma realidade cultural nova. Além de fontes secundárias de informação, utilizou-se como fontes primárias os depoimentos de 115 pessoas ligadas à vida cultural de Brasília, nas várias fases da cidade. Esses depoimentos, obtidos em entrevistas individuais e em reuniões, foram gravados pela Fundação Na-

cional Pró-Memória. No corpo do trabalho, fundamentam-se teoricamente relações entre sociedade, educação e arte; descrevem-se os planos iniciais para a área da educação e cultura de Brasília; analisam-se o desenvolver das experiências e a situação hoje encontrada. Nas conclusões, tenta-se estabelecer as relações casuais entre o acontecido e a dinâmica cultural de Brasília, hoje.

EFEITOS DA TV NOS VALORES CULTURAIS DO HOMEM DO CAMPO

Inez Alovisi Galo

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em dezembro de 1982

Orientador: Norberto Jacob Etges

O propósito fundamental desse trabalho foi verificar a influência da TV na mudança de valores culturais do homem do campo. A proposição básica consistiu no levantamento, em forma de caracterização diferencial, de grupos sistematicamente (GS) e assistematicamente (GA) expostos à televisão em comunidades rurais, estabelecendo-se relações significantes e não-significantes entre valores, atitudes e crenças dentro de quatro grandes agregados, representando os valores: autoritarismo, estabilidade familiar, frugalidade e paz social. Os resultados apresentados pela análise e discussão dos dados confirmaram a hipótese geral: os valores culturais do homem do campo que assiste à TV diferem dos valores culturais do homem do campo que não assiste à TV. Os valores mais atingidos pela influência da TV foram autoritarismo e paz social para os sujeitos com primário completo (escolaridade) e proprietários de terra (ocupação). Assim, comprovado que a TV atinge principalmente os sujeitos que tenham adquirido os valores do moderno capitalismo e que sua força

como instrumento de mudança é muito relativa, a televisão só será realmente importante no processo educativo se se voltar para os interesses dos grupos atingidos.

EVASÃO E QUALIDADE DO ENSINO NA ZONA RURAL: O CASO DE CACHOEIRO DO ITAPEMIRIM/ES

Delizete Maria Nogueira Gregio

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em junho de 1982
Orientador: João Eudes Rodrigues Pinheiro

O estudo teve como objetivo mais amplo abordar a problemática da evasão nas escolas unidocentes da zona rural com relação à qualidade da oferta educacional e à realidade extra-escolar do aluno, buscando a relação entre o grau de evasão e as variáveis internas ao processo educativo e variáveis do contexto da escola rural. A pesquisa teve caráter de diagnóstico e foi realizada no município de Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, envolvendo um questionário, a professora e supervisores para obter sua percepção sobre aspectos da qualidade do processo educativo desenvolvido na escola rural e entrevista a pais de alunos para obter sua percepção sobre a realidade extra-escolar e o processo educativo. A análise das evidências e observações da pesquisa de campo permitiram concluir: 1) a escola é significativa para a comunidade rural; 2) é discrepante o que o sistema espera e o aluno tem condições de alcançar; 3) a escola é teórica e o mundo rural é prático; 4) as condições materiais do professor e do aluno são precárias; 5) faz-se necessário o reexame dos currículos de formação de professores; 6) a oferta educacional é inadequada para aquele contexto e todo o trabalho a ser ali desenvolvido deve ter em vista o homem rural dentro de seu contexto de realidade.

FUNÇÕES, TAREFAS E COMPETÊNCIAS DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA DO SEGUNDO GRAU: UM ENFOQUE ORGANIZACIONAL CONTINGENTE

Adriana Amélia Pinto Coutinho

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 1982
Orientadora: Maria Angela Vinagre de Almeida

O instrumento de pesquisa usou a técnica FTC (*Function-Task-Competency*) a fim de levantar 130 competências para o desempenho de 23 tarefas componentes das funções que a Escola Técnica Agrícola deve desenvolver como agente do desenvolvimento rural integrado: planejamento e avaliação participativos da organização curricular; planejamento de ensino; execução do ensino; avaliação do ensino-aprendizagem; gerência participativa; comunicação; orientações educacional e vocacional; coordenação de clubes e cooperativa. Com base na percepção dos extensionistas da EMATER-RIO, dos professores das escolas técnicas agrícolas, dos professores da administração macro e intermediária da SEEC-RJ, em relação à importância das competências e tarefas para a execução das funções da escola agrícola do 2º grau, recomendou-se que fossem desenvolvidos estudos para a implantação de sistemas instrucionais de formação e aperfeiçoamento de profissionais capazes de preparar o "agente de produção" e o "agente de serviço" a nível de 2º grau necessários ao desenvolvimento rural, considerada a escola sob um enfoque organizacional contingente.

LINHAS FUNDAMENTAIS PARA ELABORAÇÃO DE CURRÍCULO PARA UMA COMUNIDADE RURAL DO INTERIOR DO AMAZONAS

Gelta Terezinha Ramos Xavier

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 1982
Orientador: Ediruald de Mello

Aborda a presente dissertação o tema "currículo" para área rural do interior do Amazonas. Utiliza a metodologia de pesquisa participante sugerida pela UNESCO/UNICEF, desenvolvida em três fases: descrição da comunidade, levantamento das necessidades educacionais básicas e elaboração de uma estratégia educacional em resposta a essas necessidades. Propor as linhas fundamentais de currículo para área rural do Careiro, constitui o objetivo principal do trabalho. A população considerada abrange agricultores da baixa renda do citado município, selecionados para o projeto de desenvolvimento rural integrado pela Secretaria de Produção Rural. Os dados foram coletados através de observação e entrevista com informantes-chave, elementos de 100 famílias de localidades diferentes. Os resultados dessas entrevistas e observações determinaram as sugestões das linhas fundamentais de currículo, considerando como básico nesta opção o sistema Paulo Freire de Educação Popular e os modelos de educação sugeridos por Freinet (para crianças) e do movimento de educação promocional do Espírito Santo (para adolescentes).

LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: DIAGNÓSTICO DE UMA REALIDADE

Solange Torres Bittencourt

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1982
Orientadora: Zélia Milleo Pavão

A pesquisa caracterizou-se como um estudo exploratório e pretendeu propor uma metodologia para diagnosticar problemas que interferem na elaboração do livro. Aplicou-se um questionário aos professores de Português do 2º grau, da rede estadual de ensino, nas 24 escolas da capital do Estado do Paraná. Conquanto o instrumento aplicado tivesse 33 perguntas, reduziu-se a 6 para efeito de análise.

Em seguida, analisaram-se sob os mesmos aspectos os assuntos dos três livros mais indicados, de modo a compará-los com a massa de dados brutos. Aplicado o teste do quiquadrado (χ^2), verificou-se que há diferenças significativas apenas quanto aos assuntos propostos; quanto a métodos e técnicas de ensino, há uma igualdade tacitamente aceita entre os autores. Os resultados da análise e interpretação de dados, bem como os resultados do teste do quiquadrado, permitem concluir que, nas atuais condições que se oferecem ao professor, o livro didático é um material do qual o professor não pode, absolutamente, deixar de fazer uso, apesar das limitações encontradas. Não há igualmente uma correlação positiva entre os objetivos da língua propostos no livro didático e os propostos na Lei nº 5.692/71. Não há, também, critérios propostos pelas instituições escolares para a adoção de livros senão aqueles propostos em vários pareceres federais e estaduais, os quais são desconhecidos pelos professores e escolas. Quando conhecidos, não são aplicados nem divulgados.

O CONCURSO VESTIBULAR COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Maria do Socorro Taurino Brito

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em março de 1982
Orientador: José Anchieta E. Barreto

O trabalho teve por objetivo testar um modelo proposto para avaliação do curso vestibular, buscando verificar a sua capacidade de medir, nos candidatos ao ensino superior, conhecimentos de 2º grau e selecioná-los para estudos de 3º grau. O modelo utilizado nesta avaliação oferece dados importantes para subsidiar o replanejamento de novos concursos. Sua maior ou menor eficácia depende de uma total integração entre as atividades

de planejamento e execução do processo do vestibular e de sua própria avaliação. Na perspectiva do modelo proposto, e, tendo em vista os objetivos perseguidos neste estudo, houve exigência de tríplice condição para o julgamento da utilidade das questões das provas do concurso: ser medida de conhecimento a nível de 2º grau, ser relevante para prosseguimento de estudos e ter poder discriminativo. A partir destes levantamentos, chegou-se à conclusão de que apenas dezesseis questões do vestibular que serviu de instrumento a esta pesquisa foram realmente significativas, atendendo ao mesmo tempo aos requisitos da teoria de medida e da legislação que o orienta.

O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE EM FUNÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO UNIVERSITÁRIO QUE UTILIZAM A INVESTIGAÇÃO EXPERIMENTAL

Maurivan Guntzel Ramos

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em julho de 1982
Orientador: Merion Campos Bordas

O objetivo da pesquisa foi verificar a viabilidade da investigação experimental como atividade de ensino capaz de incentivar a elevação do nível de atitude científica dos estudantes nos seguintes aspectos: objetividade, curiosidade, criatividade, criticidade, metodização e determinismo parcial ou regional. Utilizou-se um delineamento quase-experimental do tipo grupo de controle não-equivalente. A amostra foi composta por 44 alunos da disciplina de Química III do nível III do curso de Licenciatura em Ciências de 1º Grau da PUC/RS, sendo 25 alunos do grupo experimental e 19 do grupo de controle. Para análise dos dados, foram utilizados procedimentos estatísticos inferenciais, destacando-se o teste

“U” de Mann Whitney. Os resultados da investigação demonstraram que houve uma significativa elevação do nível de atitude científica dos sujeitos do GE, ou seja, aqueles que realizaram a investigação experimental, em relação aos sujeitos do GC, que não a realizaram. O estudo evidenciou a necessidade de um maior envolvimento dos alunos nessa atividade de aprendizagem para que haja uma elevação mais acentuada do nível de atitude científica. Ainda foi possível inferir que um treinamento prévio do professor quanto à natureza da investigação experimental e desempenhos por ela exigidos dar-lhe-á melhores condições de realizar esse tipo de atividade com êxito.

O INSTRUMENTAL E O SIMBÓLICO NO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DE PAULO FREIRE

Maria Mathilde Mendes

Dissertação aprovada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em dezembro de 1982
Orientador: Cosimo Damião de Avila

Visando analisar a natureza intrínseca do método em estudo, buscando conhecer a ordem instrumental e a ordem simbólica como componentes indissociáveis do método, a pesquisa teve como objetivos examinar o problema quanto ao tipo de correlação existente entre as duas ordens, verificar a abrangência do método no que diz respeito à formação de temas geradores e correlacionar as ordens instrumental e simbólica da linguagem analisando suas implicações político-pedagógicas. O trabalho apresentou as seguintes conclusões: 1) O primeiro parâmetro conduziu à constatação que o método se baseia *a priori*, do ponto de vista estrutural, na aplicação da noção de produto cartesiano pela utilização das combinações fonêmicas de uma palavra inicial. 2) No conjunto de todas as combinações dos elementos fonêmicos, surgem apenas

— e tão-somente — dois tipos de palavras: umas dotadas de sentido e significação (signos lingüísticos propriamente ditos) e outras desprovidas de sentido e de significação (às quais denominamos meros aglomerados fonéticos). 3) O número de palavras dotadas de sentido e de significação em cada espaço amostral é, às vezes, pequeno; todavia, esse fato não compromete a aplicação da noção de produto cartesiano como referencial teórico para explicar o mecanismo formador de palavras geradoras oriundas das famílias fonêmicas de uma palavra geradora inicial.

O MIGRANTE NA ESCOLA

May Hampshire C. da Paz Malta

Dissertação aprovada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ), em novembro de 1982
Orientador: Cicero Navarro Rivas

Propõe retratar a realidade e o processo de desculturação da criança migrante na região de destino, mais especificamente no contexto escolar. Tomando por base observações realizadas numa escola do município de Nova Iguaçu, são sugeridas modificações nos currículos plenos com vistas a um melhor atendimento ao aluno migrante, enquanto sujeito do processo educativo formal. Objetiva estudar os aspectos sócio-econômicos — educacionais do fenômeno migratório na periferia do Rio de Janeiro, através de uma perspectiva histórica.

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO QUE (NOS) CONVÉM: UM ESTUDO DA TRANSFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Ceres P. Spínola Castro

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em junho de 1982
Orientador: Neidson Rodrigues

O ensino superior brasileiro tem sido

objeto de inúmeros estudos e pesquisas, especialmente no período posterior a 1964. Contudo, este trabalho pretende ter captado uma dimensão singular da questão, ao conceber o projeto de educação superior no Brasil como produto de ações racionalmente implementadas. Neste sentido, a abordagem privilegia o planejamento da educação enquanto mediação significativa para a introdução das modificações necessárias à construção desse projeto. A necessidade de compreender o sentido concreto da educação superior implica em trabalhar as relações entre a educação e o trabalho na sociedade capitalista. A partir daí, a análise percorre dois caminhos distintos: por um lado, busca identificar os elementos que permitiram a formulação de um projeto de educação superior no período imediatamente anterior a 1964; por outro lado, procura compreender o processo percorrido pelo planejamento, enquanto mecanismo de intervenção estatal, que se torna cada vez mais imprescindível à medida que se radicaliza o modelo de desenvolvimento econômico. A reconstrução do processo gerador do projeto de educação superior, a identificação dos interesses privados atendidos por tal projeto e a análise dos mecanismos que o construíram indicam o sentido concreto da educação superior e possibilitam a compreensão do papel que o planejamento cumpre nesse processo.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS E OBJETIVOS DIDÁTICOS: A RELAÇÃO PRESENTE NO APRENDIZADO DA HISTÓRIA

Maria Isaura M. Pinheiro

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em outubro de 1982

Orientador: Paulo de Tarso Correia Melo

Investiga, através da aplicação de um

teste de desempenho escolar em quatro escolas de 2º grau em Natal, RN, a relação desejavelmente presente entre os objetivos educacionais mais amplos e objetivos perseguidos a nível didático. Escolheu-se o conteúdo de História do Brasil como tema para construção do teste, considerando o potencial que a disciplina guarda para perseguir objetivos previstos na legislação específica. Pesquisou-se ainda a percepção do aluno quanto à visão metodológica sob a qual a História é abordada na escola, a utilidade conferida ao seu estudo e os condicionamentos percebidos pelo aluno no seu papel como agente da História. A conclusão mais genérica a que conduziu a investigação é a de que distorções presentes no aprendizado da História, realizado sob prisma factual e marcado pela presença de respostas não pertinentes e informações estereotipadas, comprometem a efetivação de um aprendizado significativo, apto a viabilizar os objetivos educacionais. Verificou-se, ainda, uma sensível inconsistência quanto aos aspectos metodológicos sob os quais a disciplina é tratada e uma diferença significativa entre os resultados aferidos em escolas particulares e escolas públicas.

OS CONDICIONANTES SÓCIO-ECONÔMICOS: UM ÁLIBI PARA O FRACASSO DA ESCOLA?

Wanda Engel Aduan

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em agosto de 1982
Orientadora: Maria Angela Vinagre de Almeida

O objetivo desse estudo foi identificar fatores intra-escolares que possam influenciar no desempenho escolar do aluno da periferia, atenuando ou reforçando o poder dos condicionantes sócio-econômicos. Em função desse objetivo, optou-se pela metodologia do estudo de caso para, através da avaliação iluminativa, conhecer o funcionamento de duas escolas que ser-

viam a uma área de periferia do município do Rio de Janeiro. O estudo, a partir da observação participante, subsidiada por outros instrumentos, coletou, durante o ano letivo de 1981, informações sobre: desempenho escolar dos alunos de 1ª série, características gerais das escolas, características ambientais dos alunos, relacionamento escola-comunidade, características sociais, culturais e profissionais dos professores, prática docente e representações dos professores sobre sua atuação profissional. Os resultados sugeriram que existem fatores intra-escolares com poder de alterar a predestinação da criança pobre ao fracasso escolar, tanto ligados às características gerais da escola quanto ao professor. Dentre esses fatores, o mais importante pareceu ser a representação do professor quanto aos resultados de seu trabalho, cuja matriz principal estaria nos diferentes aspectos de sua formação profissional.

OS LIMITES EDUCACIONAIS DO TEATRO

Glauco de Divitiis

Dissertação aprovada pela Universidade de São Paulo (USP), em novembro de 1982
Orientadora: Maria da Penha Villalobos

“Os limites educacionais do teatro” constitui-se de uma reflexão filosófica a partir da hipótese de que a função do verdadeiro teatro é de incrementar o desequilíbrio da consciência, possibilitando, a ela, seu natural desenvolvimento. Daí o questionamento da idéia, hoje aceita sem maior discussão, de que teatro educa. Mas como, desequilibrando a consciência, pode fazê-lo? Na busca de uma resposta, é realizado um exame dos conceitos de educação, natureza humana e consciência. É retomado o exame da imaginação, e o capítulo a ela dedicado torna-se central, pois através de um raciocínio análogo se dá o estabelecimento da estrutura dina-

mogênica da imagem, procurando-se explicar a instabilidade da vida anímica e sua característica fundamental que é a transitividade. Esta informaria a natureza teleológica da consciência. Estabelece-se, assim, uma energética da imaginação que permitirá compreender-se a natureza da ação em geral, em cujo universo inserem-se a ação dramática e a ação educativa. Com isso se pretende esclarecer o relacionamento do processo educativo com o processo dramático, fundamentando a idéia de que o verdadeiro teatro e a verdadeira educação devem promover o desequilíbrio da vida anímica. Desequilíbrio que se torna necessário para que a consciência — que é o domínio da função pedagógica — projete e comande a prática que levará à construção do mundo novo.

PERFIL DAS COMPETÊNCIAS IDEAIS DO PROFESSOR DE 1ª a 4ª SÉRIES DO ENSINO DE 1º GRAU DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Regina Vinhaes Gracindo

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em julho de 1982
Orientador: Ediruald de Mello

Este estudo pretendeu comparar as percepções dos supervisores, diretores e professores sobre as competências ideais do professor das quatro séries iniciais do 1º grau e com a percepção do professor sobre a contribuição da sua formação acadêmica no desenvolvimento das referidas competências. A amostra foi composta de 835 profissionais, sendo 706 professores, 54 diretores e 75 supervisores. Foram empregados, para a coleta de dados dois questionários: um para os professores e outro para os diretores e supervisores. A análise dos dados obtidos foi feita através de uma análise descritiva e de uma análise de congruência. Os resultados indicam

que: 1) os perfis das competências ideais do professor percebidos pelos supervisores centrais e supervisores intermediários apresentam-se incongruentes em uma das vinte e cinco dimensões; 2) supervisores centrais e diretores apresentam-se incongruentes em suas dimensões; 3) supervisores centrais e professores apresentam-se incongruentes em três dimensões; 4) professores e sua formação acadêmica apresentam-se incongruentes em vinte e duas dimensões. O estudo permite sugerir que: 1) as dimensões utilizadas refletem as competências de alta importância; 2) as discrepâncias sobre a importância das competências apresentam-se em comportamentos profissionais; 3) os cursos de magistério para o 1º grau não correspondem, na maioria das competências analisadas, ao perfil ideal percebido pelos próprios professores.

PROBLEMAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 5ª SÉRIE DO 1º GRAU E PROCEDIMENTOS DE ENSINO QUE UTILIZAM UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Eliene Cunha Alves de Sena

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em dezembro de 1982

Orientador: Antonio Pinheiro de Araújo

O estudo teve como objetivo identificar os problemas mais frequentes percebidos pelos professores que lecionavam língua portuguesa na 5ª série do 1º grau, bem como os procedimentos de ensino mais utilizados nas suas atividades docentes. Para tratamento dos resultados, utilizou-se como procedimento estatístico a distribuição de frequência simples e percentuais e o teste do qui-quadrado a um nível de significância de 0,05. Os resultados desta investigação permitiram constatar que os problemas mais frequentes percebidos pelos professores estão relaciona-

dos aos fatores **desinteresse do aluno, embasamento do aluno, recursos e desempenho do professor**. Quanto aos procedimentos de ensino mais utilizados, foram evidenciados os que se referem a aulas expositivas com ênfase nas normas gramaticais e valorização dos aspectos de imaginação e criatividade. Influíram na percepção dos professores, com relação aos problemas mais frequentes e às variáveis situacionais, curso que possui, experiência no magistério e idade.

PROGRAMA INSTRUCIONAL DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA CURSOS DE MESTRADO DA UFRN – PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO, A CURTO E LONGO PRAZO

Maria Aparecida Esteves Caldas

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em dezembro de 1982

Orientadora: Margarida Efigênia Câmara

Desenvolvimento de um programa instrucional de pesquisa bibliográfica destinado a alunos de cursos de mestrado da UFRN. Tendo sido diagnosticadas discrepâncias entre o que é o que deve ser a instrução da pesquisa bibliográfica, propôs-se a aplicação da tecnologia educacional no desenvolvimento de um programa com solução para os problemas de efetividade didática da referida instrução. Assumiu-se que, se o programa — que foi definido como instrução modular — fosse efetivo, o modelo de desenvolvimento aplicado representaria uma solução adequada para o planejamento e implementação da instrução da pesquisa bibliográfica. Descreve-se o planejamento da pesquisa, a investigação do contexto da instrução da pesquisa bibliográfica, a produção dos módulos instrucionais, sua validação e ensaio. Conclui-se pela efetividade relativa do programa e do

modelo de desenvolvimento, tendo em vista problemas relacionados com a estrutura dos cursos de mestrado que participaram da experiência. Recomendações são apresentadas visando à melhoria das condições de uso do programa.

RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS: UM ESTUDO DE CASO EM MORRO DO FERRO – MG

Lucimar Leão Silveira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em abril de 1982
Orientador: Miguel Gonzalez Arroyo

O objetivo da tese foi estudar a relação de trabalho e educação na zona rural. A pesquisa foi realizada em Morro do Ferro, distrito do município de Oliveira. O ponto de partida do estudo foi a época em que não havia escolarização formal na região. Caracterizou-se, a partir dessa data, a evolução econômica do distrito em três fases e, a partir de cada uma delas, associaram-se educação e produção econômica. Educação e trabalho identificaram-se num primeiro estágio, constituíram-se duas realidades distintas e, no terceiro estágio, tornaram-se dois processos antagonísticos. O estudo possibilitou a compreensão de concepções que a população tem sobre a educação e das razões pelas quais a educação se torna objeto que deve ser aspirado. A educação é considerada instrumento de defesa e mediante o qual se consegue sair da condição real de vida indesejável para uma situação projetada desejável para o indivíduo e para o grupo. A população se utiliza da educação como defesa, neste sentido, de negação da vida rural. Não proporciona processos de modernização nem pode ser considerada reprodutora das estruturas sócio-econômicas.

RELAÇÕES ENTRE O ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL E MÉTODOS, AMBIENTE SOCIAL E ESCOLAR

Yolanda Maria do A. Rodrigues

Dissertação aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), em dezembro de 1982
Orientador: Roque Moraes

A pesquisa propôs-se a realizar estudo comparativo para verificar a relação entre índices de alfabetização e métodos de ensino da leitura e da escrita e comparar, em cada método, os índices de alfabetização com o número de alunos por turma, idade cronológica, prontidão para a leitura e escrita, frequência ou não frequência a jardim de infância, nível sócio-econômico e escolaridade na série. Os resultados estatisticamente significativos conduziram às seguintes conclusões: 1) O método da palavração apresentou os mais altos índices de alfabetização quando comparado com os métodos em estudo e também quando relacionado com as outras variáveis independentes. 2) Os índices de alfabetização se apresentaram mais altos para os alunos: mais novos (menos de sete anos em março); que apresentaram prontidão para a aprendizagem da leitura e escrita, com os escores mais altos no teste ABC; que frequentaram pela primeira vez a 1ª série do 1º grau, isto é, para os não repetentes. Os resultados que não demonstraram associação se referem a: índices de alfabetização e tamanho das turmas nos três métodos em estudo; índices de alfabetização e escolaridade na série no método fonético.

REPERTÓRIO BÁSICO MOTOR DA ESCRITA: UMA PROPOSTA PARA SEU ESTUDO

Liana Gonçalves Pontes Sodré

Dissertação aprovada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em abril de 1982
Orientadora: Maria Amélia Matos

O trabalho é uma proposta para o estudo do repertório básico para a habilidade de escrita a partir do próprio produto pretendido, no caso, a escrita cursiva, e, mais especialmente, das letras maiúsculas, minúsculas e dos numerais. Na análise dessas representações gráficas, foram sintetizados 16 componentes gráficos e 15 movimentos envolvidos na sua reprodução, com seus respectivos substratos anatómicos — ossos e músculos. De posse desses elementos, foram estruturadas condições e instrumentos para observação e registro dos movimentos, da reprodução dos componentes gráficos e também de letras e numerais no repertório de pré-escolares. Os dados foram analisados em termos da emissão ou não dos movimentos, da reprodução da forma e precisão dos traçados dos componentes gráficos e das letras e numerais selecionados e, também, da qualidade destes traçados — força, firmeza e continuidade. Os dados propiciam algumas constatações iniciais e os resultados devem ser considerados dentro de certos limites, dado o caráter preliminar da pesquisa. Sugestões são feitas no intuito de aperfeiçoar os instrumentos e os critérios utilizados.

SUBEMPREGO E MUDANÇA OCUPACIONAL DE PROFISSIONAIS UNIVERSITÁRIOS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DA SUPEREDUCAÇÃO EM BRASÍLIA

Vera Lúcia C. de Souza Bastos
Dissertação aprovada pela Universidade de
Brasília (UnB), em novembro de 1982
Orientador: Jacques Rocha Velloso

O trabalho procura refletir sobre a supereducação, que tem suas raízes no desequilíbrio entre a oferta relativa de pessoal com nível superior e demanda de empregos típicos desse nível. Em particular, estuda certos aspectos de subem-

prego de profissionais, bem como a influência de determinadas variáveis no tempo de transição entre sua ocupação como estudante universitário e uma nova ocupação após a obtenção do diploma. Abrange uma amostra de 508 indivíduos que se graduaram em Brasília, nos anos de 1972, 1975 e 1978, nos cursos de Economia, Direito, Administração e Pedagogia. Utiliza dois métodos de análise: o do quadrado, para o estudo de subemprego, e o de regressão múltipla, para o estudo de mudança ocupacional. Em linhas gerais, os dois estudos mostram, para o conjunto de profissionais, que os que se graduaram mais recentemente parecem estar em posição mais desvantajosa do que aqueles cuja graduação se deu em anos anteriores, sugerindo indícios de presença da supereducação no mercado de trabalho de Brasília. Por carreira profissional, esses indícios são mostrados para advogados e pedagogos.

UMA ANÁLISE DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO DE 2º GRAU: A LEI Nº 5.692/71 E SUA REFORMULAÇÃO

Julcelina Friaca Teixeira
Dissertação aprovada pela Universidade de
Brasília (UnB), em dezembro de 1982
Orientadora: Helene Barros

Este estudo consistiu em analisar a proposta de habilitação profissional compulsória e universal contida da Lei nº 5.692/71, as críticas feitas a essa obrigatoriedade e os reflexos dessas críticas sobre os novos rumos propostos para a habilitação profissional de nível médio. Optou-se por pesquisa bibliográfica e, dado o aspecto polêmico do tema, adotou-se na fase da organização das leituras e das idéias delas extraídas um planejamento dialético. Esse procedimento favoreceu a elaboração da síntese, agrupando as contribuições obtidas dos autores das várias tendências

em: favoráveis à adoção da política educacional que instituiu a habilitação profissional compulsória e universal; desfavoráveis a essa obrigatoriedade; e conciliatórias, que subsidiaram a decisão de extinguir a compulsoriedade e universalidade da habilitação profissional determinada pela Lei nº 5.692/71. As argumentações favoráveis configuram o arcabouço teórico que serviu de respaldo para a adoção da política educacional que visava a um sistema de ensino voltado para as necessidades do desenvolvimento. Os argumentos desfavoráveis foram expressos em críticas, destacando-se as incongruências da política para o ensino médio, face a realidade nacional. Os argumentos conciliatórios traduzem a tentativa de se manter a mesma fundamentação teórica da Lei nº 5.692/71, alterando, porém, os dispositivos dessa Lei referentes à habilitação profissional compulsória e universal.

UMA POPULAÇÃO FAVELADA CATARINENSÊ: SUAS ORIGENS, FATORES DA FAVELIZAÇÃO E ASPIRAÇÕES

Jarbas José Cardoso

Aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em março de 1982
Orientador: Juan Antonio Tijiboy

O estudo pretendeu investigar uma população residente em periferia urbana quanto a suas origens, fatores de favelização e aspirações educacionais e ocupacionais, com o objetivo de contribuir para um planejamento educacional fundamentado em um conhecimento científico da realidade da população periférica. A população do estudo constituiu-se de 172 chefes de família residentes em uma vila situada à margem do perímetro urbano de Florianópolis, SC. Para análise estatística dos dados, utilizaram-se distribuição de frequência pelo teste do quiquadrado (parte descritiva) e construíram-se quatro

equações de regressão múltipla para observar a influência das variáveis características pessoais, situação sócio-econômica e origem geográfica sobre as aspirações educacionais (ideal e real) dos chefes de família para um de seus filhos. O estudo sugere, em linhas gerais, que, em populações periféricas, a origem geográfica, a situação sócio-econômica e algumas características pessoais dos chefes de família mantêm ora relação positiva, ora negativa, com a aspiração educacional ideal e real. Diante dos resultados que o estudo apresenta, professores, planejadores e administradores podem servir-se de subsídios, no que concerne à realização de novas pesquisas junto a populações periféricas brasileiras, e à formulação de alternativas educacionais coerentes com a realidade da população a que se destina.

UTILIZAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS PARA O PRIMEIRO GRAU

Gilberto Luiz de A. Borges

Aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em maio de 1982
Orientador: Newton César Balzan

O ensino das ciências deve, a nível de propósito, permitir ao aluno a aquisição de conhecimento sólido e a vivência dos processos pelos quais se obtém esse conhecimento. Todavia, a nível de fato, o que ocorre em sala de aula não traduz aquele propósito. O livro didático representa um elemento de ligação entre aqueles dois níveis e pode contribuir ou não para desenvolver o comportamento científico do aluno através da utilização do método científico. Utilizando-se de instrumento especialmente elaborado, foram analisadas cinco coleções de 1ª a 4ª séries e nove de 5ª a 8ª séries, num total de 56 volumes, visando determinar a ação que é

possibilitada ao aluno nas três partes que normalmente constitui o livro: texto teórico, laboratório e exercícios. Os resultados revelam que, tanto em qualidade como em quantidade, é bastante pequena a ação prática do aluno ao longo dos livros e que tal ação é muitas vezes inadequada à sua idade e nível de escolaridade, servindo para deturpar o significado do

método experimental no ensino de ciências e estabelecer uma dissociação entre teoria e prática. Conclui-se, também, que as concepções sobre ensino de ciências expressas pela maioria dos autores na introdução dos livros e guias dos professores são coerentes com o nível de propósito mas não se traduzem em livros que favoreçam a formação científica do aluno.

Resenhas Críticas

Introdução à Psicologia Escolar

Maria Helena Souza Patto, organizadora.
Editora T. A. Queiroz, São Paulo, 1981.
430p.

Regina Maluf
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC/SP)

O título da obra só informa sobre seu conteúdo se for lido juntamente com os signos contidos na ilustração de sua capa, que mostra uma criança de olhar perdido em meio a um amontoado de carteiras escolares abandonadas, triste imagem da criança sem escola, embora a lei brasileira lhe assegure o direito, e da carência de recursos humanos e materiais para o atendimento das escolas existentes.

A organizadora e autora revela no prefácio sua preocupação com a formação e a prática do psicológico, de tal forma que ele possa vir a cumprir seu papel social no atendimento às necessidades do sistema educacional visto em toda sua complexidade. Não pretende "introduzir" à Psicologia Escolar fornecendo conceitos básicos para um corpo de conhecimentos já estabelecidos, mas antes **questionar** sobre o estado atual do conhecimento na área e a necessidade do desenvolvimento de uma práxis inovadora.

A originalidade da obra está em que ela foge aos padrões convencionais, de uma coletânea que reúne contribuições diversas sobre um mesmo assunto, supostamente neutras sob o aspecto ideológico ou então escritas a partir de um mesmo enfoque, já evidente no título ou no índi-

ce de matérias que facilita seu manuseio. Nessa perspectiva, o índice de **Introdução à Psicologia Escolar** não informa suficientemente sobre a estrutura e a intenção do livro. Nele encontramos, como a própria organizadora explicita em seu prefácio, textos de diferentes orientações teóricas, ideológicas e metodológicas. No entanto, a seleção não foi em momento algum aleatória. A organizadora revela excelente conhecimento da área abordada e torna clara sua intenção e compromisso teórico através das "introduções" às quatro partes do livro, bem como através de alguns capítulos de sua autoria. Há uma articulação entre as diferentes partes do livro que só será percebida pelo leitor cuidadoso que não sucumbir ao vício de saltar de um capítulo ao outro descurando suas articulações. Com efeito, o livro começa com um artigo de Roger Regers sobre o papel do psicólogo escolar, para concluir quase no final (p 411) pela necessidade de rever inteiramente essas idéias.

São as **Introduções** que dão ao leitor a chave de leitura que o guiará através dos textos da coletânea. De posse dela e colocado em postura crítica, poderá deter-se mais nos textos cuja orientação mais lhe interessar, ou criticar a crítica da organizadora que lhe propõe claramente, ao final do livro, uma revisão não só da psicologia aplicada à escola, mas de toda a psicologia tal como vem sendo professada. A revisão e questionamento da Psicologia Escolar em nosso meio deverá levar, segundo Patto (p. 411), a "repensar o papel do psicólogo escolar a partir de uma revisão de suas crenças iniciais sobre a relação

entre escola e sociedade, sobre as características psicológicas da criança oprimida, da função da escola diante da classe subalterna e do papel desempenhado pelo professor na consecução desta função”.

Os textos escolhidos para compor a **Parte I: Sociedade, Educação e Psicologia Escolar**, provocam a indagação sobre as relações entre escola e sociedade numa formação social capitalista, bem como sobre o papel da escola, a qual é vista como instrução neutra por R. Regers (p. 9 ss.). Gouveia (p. 17 ss.) questiona essas relações sem posicionar-se e o mesmo faz Patto (p. 25 ss.) quando sumaria as idéias de J. A. Dias e P. H. Coombs sobre sistema escolar e ambiente social.

O leitor se encontra a seguir com textos provocantes de D. Swartz sobre Pierre Bourdieu, de Magda Soares sobre avaliação como instrumento de controle e de Paulo Freire sobre educação problematizadora.

Na **Parte II: Pobreza e Escolarização** a organizadora pretende levar o profissional a voltar-se criticamente para as causas estruturais da pobreza e para a maneira como ela tem sido encarada nas escolas. Após a **Introdução**, o Capítulo 2 revê os diferentes sentidos em que são utilizados os termos **privação e desvantagem psicossocial**, bem como os estudos sobre o modo como essas condições “afetam” o comportamento cognitivo do indivíduo. Os três artigos seguintes (J. Mc Vicker Hunt, Basil Bernstein, R. Hess e C. Shipman) apontam para posturas e procedimentos já discutidos e superados pela crítica psicológica internacional, embora às vezes ainda em voga em nossos meios acadêmicos.

Patto (p. 74) faz justiça a Bernstein lembrando ao leitor que ele próprio denunciou o uso indevido de suas colocações sociolingüísticas para justificar julgamentos de valor sobre a capacidade lingüística e de aprendizagem dos indivíduos provenientes das camadas de baixo nível

sócio-econômico. A necessidade de se repensar o assunto é encaminhada pelos excelentes textos de Susan Houston sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico e de Edward Zigler criticando a “mística ambiental”. Patto escreve o Capítulo 8, que encerra a Parte II, oferecendo ao leitor uma nova chave de leitura que juntamente com a introdução o auxilia a equacionar o problema da “pobreza e escolarização”, oferecendo-lhe também uma importante revisão crítica de trabalhos brasileiros realizados na área. Uma de suas conclusões, diante do estado de coisas vigentes no campo da pesquisa da criança oprimida, é a de que não conhecemos a criança brasileira em suas características psicossociais e pedagógicas, sobretudo porque a estudamos mal. “Coletamos afirmações sobre o que ela não sabe fazer e não conhece; ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois, afinal, a mantém viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. Exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta” (p. 224).

O tema **Interação Professor-Aluno** é abordado ao longo da Parte III, apontando para sua relevância e os diferentes tratamentos que tem recebido nas pesquisas psicológicas. Os artigos coletados sugerem, implícita ou explicitamente, a necessidade não só de uma revisão da relação educador-educando montada sobre a dominação, mas também dos métodos de pesquisa utilizados para seu estudo. Esta parte do livro culmina com o artigo de Sara Delamont e D. Hamilton apontando as limitações da análise de interação tal como tem sido tradicionalmente praticada sobretudo a partir de Flanders, para a pesquisa em sala de aula e propondo uma nova abordagem, que denomina antropológica. Patto retoma no Capítulo 9 o método de observação antropológica da

interação professor-aluno para mostrar suas possibilidades e promessas como caminho alternativo na pesquisa educacional.

Finalmente, a Parte IV conclui pela necessidade de se repensar a Psicologia Escolar, como indicamos já no início desta resenha. Ao finalizar a leitura desta última parte, o leitor atento poderá posicionar-se a maior distância ou proximidade dos caminhos apontados para se repensar a Psicologia Escolar, mas dificilmente poderá manter incólumes as posturas convencionais de uma psicologia acadêmica descomprometida com seu papel na sociedade em que está inserida. Permanece a questão: que papel social cumpre o psicólogo escolar quando, armado de conceitos, métodos e técnicas que se pretendem científicos, atua junto a alunos e professores nas escolas, ou participa de equipes de planejamento e avaliação curricular? Como se relacionam para ele a teoria e a prática, o pensamento e a ação? A coletânea é concluída com algumas pistas para a prática alternativa da psicologia apontadas por Melany S. Copit a partir da relação do psicólogo escolar com a psicologia do desenvolvimento e por Silvia Leser de Melo Pereira a partir de questões de formação profissional dos psicólogos, levantadas sobretudo pela identificação da Psicologia com os problemas da classe média, em detrimento dos interesses e necessidades de imensas camadas da população.

Alguns dos textos escolhidos têm a data de sua primeira publicação há alguns anos de distância, porém não perderam sua atualidade e interesse considerando-se o estágio de vários trabalhos realizados ou em realização em nossos meios.

O livro deve ser recomendado a todos os psicólogos preocupados com uma postura reflexiva e crítica perante seus objetivos teórico e metodológico, sobretudo no âmbito educacional. Será útil para os pro-

fissionais envolvidos na formação do psicólogo escolar, e para alunos de graduação ou pós-graduação sempre que dêem a necessária atenção aos capítulos introdutórios das diferentes partes do livro.

Para onde vai a Universidade Brasileira?

Antonio Gomes Pereira, organizador.
Edições UFC, Fortaleza, 1983. 301p.

Isaura Belloni Schmidt
Universidade de Brasília (UnB)

O livro, uma transcrição do Simpósio com o mesmo título, organizado pela Universidade Federal do Ceará em outubro passado, enriquece a restrita literatura sobre as questões e o destino da educação superior no Brasil.

Na busca de aprofundar a reflexão sobre "os caminhos para onde vai a universidade", a estratégia adotada foi a de conhecer o que se pensa e se espera da instituição, a partir de duas perspectivas distintas: a de dentro, isto é, a percepção de alguns de seus integrantes e a de fora, isto é, de representantes de setores sociais, no caso, um operário, um empresário e um representante da Igreja Católica.

Velhas questões foram retomadas, às vezes com novas roupagens, o que indica que se tratam de questões complexas ainda não resolvidas ou então de questões não pertinentes ou formuladas incorretamente, recorrentes apenas a nível dos debates de especialistas. Vejamos algumas:

1. A questão do modelo único da universidade: A exposição e os debates indicam que não existe um modelo único de instituições, mas uma prática heterogênea não apenas de padrões institucionais, mas também de qualidade. Para uns, o caminho deve ser percorrido via a instalação de um modelo altamente competitivo, em um sistema de mercado, que definiria as "vocações" das instituições: algumas se

notabilizariam pela excelência da pesquisa, outras pelo vínculo com o mundo empresarial; ou, ainda, via a instalação de estruturas institucionais mais heterogêneas em um pluralismo de modelos (por exemplo, a proposta de “universidades por área de conhecimento”, já formulada pela Associação Brasileira de Mantenedoras, atribuiria o *status* de universidade a instituições que não oferecem a ‘universalidade de campo’, internacionalmente reconhecida como uma das características definidoras da universidade, para realizar a integralização das diversas áreas do conhecimento, tanto no ensino quanto na pesquisa). Para outros, trata-se de tentar estabelecer um “padrão único de qualidade”, que não propõe a supressão das diferenças regionais e institucionais, mas pretende estabelecer um patamar mínimo de qualidade e de condições indispensáveis para eliminar o grande mercado do falso diploma, isto é, daquele diploma legal, falsificado em seu conteúdo.

2. A associação (ou indissolubilidade) entre ensino e pesquisa: A partir da constatação de que a prática da maioria das quase novecentas instituições de ensino superior é, apenas, “cuspe e giz” — isto é, ensino baseado em aula expositiva, sem prática de laboratório ou estágio e sem pesquisa — vem se tomando comum a sugestão de que se organize o ensino superior a partir de uma certa especialização (e decorrente estratificação) entre instituições voltadas para ensino-pesquisa e instituições voltadas apenas para o ensino profissional.

3. A questão da democracia e da competência: Como se compatibilizaria a definição e a convivência de um sistema de decisões em parte baseado em aval exclusivamente na competência técnica? Por outro lado, como se compatibilizariam as condições de liberdade para o exercício da docência e da pesquisa com a necessi-

dade de controle de qualidade das atividades desenvolvidas?

4. A questão da autonomia e da liberdade acadêmica: Bastante ligado à questão anterior, foram debatidas as possibilidades e a necessidade de as instituições de ensino não estarem sujeitas às ingerências indevidas, principalmente aquelas de caráter político que impedem a livre propagação das idéias e o desenvolvimento da pesquisa. Este problema se coloca diferentemente para a rede pública e privada, mas, em ambos os casos, ficou em aberto qual a melhor estratégia para se evitar tanto a ingerência externa (do Estado, principalmente), quanto do corporativismo de interesses (de professores, por outro lado, e de seus empregadores, seja mantenedoras seja governo, por outro); a participação da sociedade na definição de prioridades para as atividades de educação superior é, ainda, uma questão pouco debatida e sem tentativa de resposta.

5. A função da universidade: O velho mas atualíssimo dilema da formação profissional *versus* a formação do cidadão com domínio do saber universal. Os proponentes da especialização de instituições tendem a visualizar a formação profissional como profundamente ligada ao mercado de trabalho; outros consideram que pensar a universidade a partir das oscilações de necessidades do mercado conduz a sérios equívocos em face das características burocráticas e corporativistas das regulamentações do exercício profissional.

Tanto as apresentações como os debates transcritos são extremamente interessantes em vista da relativa heterogeneidade dos participantes. A presença de um operário e de um empresário, ainda que insuficientes para permitir a incorporação da perspectiva destes setores sociais em relação à educação superior, mostrou não só a validade, mas a necessidade de que este debate transponha os muros acadê-

micos. Isto evitaria, por exemplo, a situação inusitada de se formular, principalmente ao representante operário, questões de caráter geral que buscam ou testar seus conhecimentos ou aproveitar a oportunidade para conhecer o testemunho de um setor social jamais ouvido.

A riqueza dos debates permitiu constatar que alguns preconceitos ou lugares-comuns continuam, ainda, prevalentes. Por exemplo, um dos participantes achou contraditório a proposta de manutenção e ampliação do ensino público partir de “professores que curiosamente não estão se propondo a ensinar gratuitamente mas receber remuneração adequada pelos serviços prestados”. Outro participante, ao propor que “o Estado não pode controlar

diretamente o ensino”, mas deve “delegar decisões aos responsáveis pela sociedade”, conclui que “em certo sentido isso significa privatizar o ensino”. Obviamente a questão conceitual do público x privado está longe de ser esclarecida. Ou ainda, a proposta de outro participante de que a ANDES (Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior) propusesse um modelo de avaliação de ensino superior.

A riqueza, as dificuldades e as perplexidades ainda presentes neste Simpósio indicam a necessidade da multiplicação e da ampliação dos debates. Outras instituições, a exemplo do que fez a Universidade Federal do Ceará, devem assumir a liderança do debate na busca de alternativas para a educação superior.

PROJETO "REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO"

A Secretaria de Educação Superior (SESu), por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, iniciou amplo debate sobre a formação do educador brasileiro, em 1981. Esse debate fundamentou-se na preocupação do MEC com a Educação Básica, em uníssono com as constantes demandas da comunidade universitária e do sistema de ensino de 1º e 2º graus em favor da melhoria da qualidade do ensino.

A programação constou de sete seminários, que reuniram professores técnicos, alunos, especialistas e representantes de cerca de trezentos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, Secretarias de Educação etc., com o objetivo de:

- analisar propostas relativas à reformulação do curso de Pedagogia, examinando as possibilidades de integração em função das necessidades regionais;
- destacar e organizar idéias-chaves referentes às dimensões humana, sócio-cultural, política e técnica na formação dos alunos de Pedagogia; e
- estabelecer uma política de ação com vistas a conexões dinâmicas entre a Pedagogia e as demais licenciaturas.

Foram sedes dos seminários a Universidade de Brasília, as Universidades Federais do Amazonas, do Ceará, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo.

As propostas da comunidade nacional de educadores, resultantes desse debate, foram divulgadas através da publicação "Seminários Regionais: Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação - Coletânea".

Essas mesmas propostas constituíram objeto de estudo de uma comissão de educadores representantes das diversas regiões brasileiras, do qual resultou o documento "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação: síntese dos documentos apresentados e elaborados nos Seminários Regionais/1981".

A divulgação desse documento à comunidade envolvida tem como objetivo reabrir as discussões a nível estadual, esperando-se um posicionamento das Instituições de Ensino Superior (IES), juntamente com as Secretarias de Educação, Delegacias do MEC, Associações de Classe etc., quanto à reformulação dos cursos de formação do educador, com vistas aos Encontros Estaduais e Encontro Nacional.

Dos Encontros Estaduais espera-se a definição de uma proposta coerente com as necessidades locais e do Encontro Nacional uma ou mais propostas que, consolidando os estudos realizados, subsidiem o Conselho Federal de Educação nas decisões pertinentes às ações nessa área.

EM ABERTO E O DEBATE EDUCACIONAL

O INEP lançou, no final de 1981, o periódico *Em Aberto*, publicação mensal

e de circulação interna ao Ministério da Educação e Cultura.

De formato simples, prático e atraente, a publicação tem conteúdo monotemático e atualizado, estruturado em seções com artigos, resenhas, bibliografia especializada e painel com notícias diversas. Destina-se à veiculação de questões pertinentes às áreas de educação, cultura e desporto, de interesse geral dos técnicos, dirigentes dos diversos órgãos, especialistas e professores.

Em Aberto procura provocar a reflexão e o debate sobre problemas relevantes — a formação do professor, a universidade brasileira, o financiamento e os custos da educação, entre outros — propondo-se a acompanhar também o surgimento de novas tendências nas áreas de atuação do MEC, como a influência da informática e dos meios de comunicação de massa sobre a educação, temas a serem discutidos nos próximos números.

A aceitação e a demanda surgidas nestes dois anos de publicação têm sido crescentes, fazendo com que a tiragem do periódico, inicialmente de 1.500, hoje atinja os 4.000 exemplares.

De criação mais recente, porém de igual interesse para técnicos, especialistas e professores, iniciou-se, com o apoio da Secretaria Geral do MEC, o **Forum de Debates Em Aberto**, que tem lugar logo após a publicação de cada número e diz respeito ao tema da edição. Para profereir a palestra e coordenar os debates, convivia-se o especialista autor do principal artigo.

Os interessados em receber a publicação devem escrever para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP — Coordenadoria de Editoração e Divulgação — Caixa Postal 04/0366. Brasília, DF — 70312.

EDUCAÇÃO E MUNICÍPIO

A convite da Secretaria de Articulação com os Estados e Municípios (SAREM), órgão da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o MEC participou de Seminários programados para os prefeitos eleitos em novembro último. A Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), em cooperação com a Secretaria Geral, organizou esta participação.

Durante os Seminários coordenados pelos delegados do MEC, a Ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, e a Secretária da SEPS, Ana Bernardes, dirigiram mensagens aos novos prefeitos, ressaltando as responsabilidades dos municípios para com a educação básica. Houve, ainda, a análise e discussão do documento "Compromissos dos Municípios com a Educação Básica", culminando com a apresentação de um quadro demonstrativo dos programas desenvolvidos pelo MEC junto aos municípios e das formas de atendimento técnico-financeiro dispensado aos programas pela União.

Na ocasião, foram divulgadas experiências inovadoras bem-sucedidas na administração da educação municipal de Passo Fundo (RS), Joaçaba (SC), Boa Esperança (ES) e Serra Branca (PB), bem como a experiência realizada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (ASSOESTE).

O documento "Compromissos dos Municípios com a Educação Básica" está dividido em três partes distintas. A primeira, com base em dispositivos constitucionais, apresenta a educação como uma responsabilidade administrativa do município, a qual é considerada como função política e técnica. Na segunda parte são destacadas as linhas prioritárias da educação nacional e os instrumentos essenciais à consecução dos resultados desejados, sendo a **Educação Básica** entendida não apenas como educação formal.

Constam da terceira parte do documento os compromissos técnico-administrativos dos prefeitos, destacando-se o de criar e implantar Órgãos de Educação, sendo o fortalecimento destes a meta prioritária da administração municipal.

SEMINÁRIO DE ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO

No período de 18 a 20 de abril deste ano, o INEP reuniu, em Brasília, cerca de cinquenta pesquisadores para um debate sobre a situação atual do relacionamento entre Estatística e Educação.

O Seminário tomou como pressuposto o fato de que o desenvolvimento da pesquisa em educação deveu-se, em parte, à aplicação de métodos e técnicas estatísticas, justificando-se a sua realização pela necessidade de questionar a produção dos dados estatísticos sobre a educação e o acesso aos mesmos, ou seja a obtenção de informações confiáveis e sua mais rápida divulgação.

A dinâmica dos trabalhos estruturou-se em três eixos temáticos, a saber:

I – Questões relativas à produção, disseminação e utilização das estatísticas educacionais; II – Questões relativas a instrumental estatístico na pesquisa educacional, examinando-se as possibilidades e limitações de sua aplicação na compreensão dos problemas educacionais; III – Questões relativas à formação do pesquisador da educação no que diz respeito ao seu embasamento estatístico.

Os trabalhos desenvolveram-se sob forma de comunicações seguidas de debates e de discussões em grupos, culminando com a apresentação de relatórios com recomendações e propostas, entre as quais destacam-se as seguintes:

– ampliar a capacidade de dispor, processar e difundir as informações estatísticas, tornando mais acessíveis os acervos dos

órgãos produtores, em complementação à atual proposta de trabalho do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC (SEEC), que inclui a montagem de seu sistema visando a uniformizar procedimentos de coleta, bem como reduzir o tempo de acesso às informações. Muitas das recomendações apresentadas enfatizaram este papel do SEEC/MEC, sugerindo um amplo seminário, com usuários acadêmicos, para discutir a concepção e estratégia de coleta e processamento das estatísticas educacionais;

– no que diz respeito aos problemas metodológicos do trabalho conjunto e integrado entre pesquisadores da educação e pesquisadores em estatística, num contexto de trabalho intenso e desmistificado, foram propostos cursos e seminários de atualização e a criação de grupos ou núcleos de assessoria estatística. O assessoramento estatístico deveria acontecer desde a formulação do problema e antes do planejamento definitivo da pesquisa. Esta questão vale sobretudo para a assessoria junto a mestrandos, na elaboração de suas dissertações;

– quanto aos programas de Estatística em currículos de educação, sugeriu-se maior reflexão sobre a integração das disciplinas instrumentais, a inserção destas disciplinas no momento adequado, o desenvolvimento de habilidade de análise e interpretação de dados e a familiarização do aluno com a linguagem estatística básica.

As comunicações e as recomendações/propostas serão publicadas pelo INEP, nos anais do Seminário, ainda no decorrer de 1983.

ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO “ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA” – 1973/1982

Decorridos dez anos da publicação do

documento "Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira", foi instituído um grupo de trabalho, mediante Portaria Ministerial nº 39, de 26/01/83, para elaborar a versão atualizada do mesmo.

O documento conterá (como o anterior) informações sobre legislação, administração, financiamento, organização e funcionamento do sistema escolar nos diversos graus de ensino, formação de professores e cooperação intersetorial em Educação. Oferecerá, também, dados e fatos que permitam uma visão global das transformações ocorridas na educação brasileira no período de 1973/1982, tendo em vista sua divulgação no País e no exterior.

O grupo de trabalho, formado pelos técnicos Nágila Mahmud Laúar, Nise Pires e Jader de Medeiros Brito e coordenado pelo Prof. Newton Sucupira, responsável também pelo trabalho anterior, definiu como diretriz metodológica o caráter técnico-científico do documento, considerando a objetividade de suas informações e sua abordagem essencialmente descritiva. Essas informações, particularmente em relação aos quadros estatísticos, poderão ser complementadas com observações analíticas. A fase inicial, que constará de **coleta de dados** junto a órgãos da administração federal do ensino, compreendendo órgãos do MEC e de outros Ministérios, será seguida de **leitura, análise e seleção das informações** com vistas à redação de cada capítulo. O grupo efetuará a consolidação dos vários capítulos visando à unidade de conteúdo e forma do documento final, cuja editoração está prevista para julho/agosto de 1983.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

Resultado de vários questionamentos – tanto a nível governamental, como a

nível acadêmico – e em consonância com o Grupo de Trabalho criado pela Ministra da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação constituiu uma Comissão de Coordenação com a finalidade de avaliar a Reforma Universitária e propor alternativas para a educação superior.

O objetivo desse esforço comum de reflexão é formular uma avaliação – completa em sua abrangência e profunda em suas implicações – das condições em que se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, visando identificar alternativas concretas de transformação dessas condições.

Para viabilizar o desejável envolvimento da comunidade acadêmica e de outros setores, foi concebido um Programa de Avaliação da Reforma Universitária, com o apoio financeiro da FINEP e implementação a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que para tal criou o Grupo Gestor da Pesquisa com a atribuição de coordenar e integrar os resultados dos estudos e debates propostos. Uma das principais funções deste Grupo é estabelecer contatos com a comunidade acadêmica, objetivando demandar e acompanhar os estudos necessários à avaliação pretendida, bem como apoiar e subsidiar debates sobre as alternativas para a educação superior.

A execução do Programa foi estruturada em quatro etapas, interdependentes e com várias interseções, no intuito de possibilitar, em curto espaço de tempo, a conclusão de um empreendimento de tal magnitude. Na primeira etapa, pretende-se realizar o levantamento e a análise da realidade da educação superior brasileira, incluindo uma avaliação da implantação e dos efeitos da Lei nº 5.540/68.

Na segunda, far-se-á uma apreciação dos achados da etapa anterior, agrupando as questões em temas de maior abrangên-

cia e incorporando alternativas e sugestões.

Os documentos produzidos na segunda etapa serão debatidos em âmbito nacional: nas Instituições de Ensino Superior, nas associações e grupos envolvidos e na sociedade em geral. Os subsídios advindos desses debates formarão o produto da terceira etapa.

Por fim, na quarta e última etapa, a Comissão de Coordenação e o Grupo de Trabalho, com a colaboração de especialistas de sua escolha e a assessoria do Grupo Gestor da Pesquisa, consolidarão a avaliação da Reforma Universitária e definirão propostas para o desenvolvimento do sistema de educação superior que serão encaminhadas ao Conselho Federal de Educação.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizará para a UNESCO a avaliação dos centros de pós-graduação em dez países considerados os menos procurados pelos estudantes de mestrado e doutorado do Terceiro Mundo. Estes países são Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Holanda, Israel, Japão, México e Suécia.

O objetivo do Projeto é criar um quadro de informações qualificadas sobre ensino superior, especialmente ao nível de pós-graduação, de forma a oferecer ao Brasil e a outras nações interessadas um conhecimento preciso e qualitativo das melhores instituições dos países estudados. Nesses países, examinar-se-á as oportunidades para estudos pós-graduados em 23 campos do conhecimento nas áreas de ciências biológicas, geológicas, humanas, agrárias, de engenharia e artes.

Paralelamente, objetiva oferecer aos países interessados, especialmente aos do

Terceiro Mundo, o mesmo tipo de informação e avaliação comparativa, com relação ao Brasil.

O resultado final do trabalho, que deverá estar concluído em agosto de 1985, será publicado pela UNESCO em vários idiomas (português, espanhol, francês e inglês).

O Projeto, orçado em pouco mais de 300 mil dólares, é financiado pelas Nações Unidas, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Proposto pela Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC), o Projeto de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau vem permitindo às Instituições de Ensino Superior (IES) efetiva participação nos programas e atividades destinadas à educação básica. Objetiva o equacionamento e a proposição de soluções aos problemas do ensino de 1º grau e a formação do professor mais ajustada à realidade brasileira atual.

O projeto, desenvolvido pelos órgãos de ensino de 1º grau locais e pelas IES, evidencia dentre as suas linhas de ação o treinamento de recursos humanos através de: construção e testagem de metodologias de capacitação; melhoria do ensino nas áreas de Ciências, Comunicação e Expressão e de Estudos Sociais nas séries iniciais; desenvolvimento de novas alternativas de ensino-aprendizagem; e desenvolvimento e aperfeiçoamento curricular, com ênfase no processo de avaliação.

A partir das linhas propostas, apresentam-se algumas especificações:

— aperfeiçoamento do professor, através da oferta de cursos que favoreçam seu desempenho profissional, com ênfase nas áreas básicas das séries iniciais;

— desenvolvimento de experiências que visem o aperfeiçoamento curricular do ensino de 1º grau, destacando os processos de avaliação; e

— proposição de alternativas educacionais para as populações compreendidas na faixa de escolaridade obrigatória, porém não atendidas pelo sistema de ensino regular de 1º grau.

O apoio financeiro para o desenvolvimento da programação provém do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que em 1982 atendeu a 99 projetos selecionados nas diversas regiões do País.

O resultado da análise técnica e financeira, realizada para a aprovação dos projetos, é comunicado às Instituições pelo Setor de Apoio à Educação Básica, da SESu, que também faz o acompanhamento e controle, através de visitas, reuniões de consultores, seminários e outras modalidades de encontro.

As instituições executoras compete a divulgação e disseminação dos resultados do projeto, no âmbito da própria instituição e externamente, utilizando diversos meios de comunicação.

Os projetos de integração deverão ser aprovados pelas Unidades de Ensino correspondentes, pelas Pró-Reitorias de Extensão e/ou Graduação ou equivalentes e encaminhados ao MEC pelos órgãos superiores das IES; deverão evidenciar uma articulação com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais da Educação e, ainda, demonstrar integração com as diretrizes e prioridades estabelecidas em cada projeto.

As propostas, que serão encaminhadas ao MEC/SESu/SDE/CDE (Esplanada dos Ministérios, bloco L, Anexo II, Brasília-DF-70047), deverão conter identificação do projeto, resumo (visão global e simplificada), justificativa, objetivo, estratégia de implementação (descrição da sistemática metodológica e o enquadramento nas dimensões do Programa ao qual está ligado o Projeto), cronograma físico, proposta orçamentária e esquema de avaliação (descrição do sistema através da definição de procedimentos e instrumentos utilizados que permitam visualizar a forma de acompanhamento e avaliação do projeto e a confrontação com os objetivos propostos).

In Memoriam

O desaparecimento, em 30 de junho último, de Ana Maria Poppovic, privou a Educação Brasileira do convívio com um de seus grandes nomes.

Psicóloga e educadora, dedicou-se entusiasmaticamente à busca e aperfeiçoamento de metodologias e técnicas que facilitassem a prática educativa. Aliando sua grande sensibilidade à ação incansável dos que, verdadeiramente, buscam soluções, ela entregava-se ao trabalho com empenho singular transmitindo aos companheiros a confiança da vitória.

Nascida na Argentina, Ana Maria Poppovic veio aos seis anos para o Brasil, onde se naturalizou, percorrendo aqui um caminho de apaixonada entrega ao estudo dos problemas da criança brasileira, principalmente da mais carente.

Bacharel e licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicologia Clínica e Doutora em Ciências Psicológicas, teve 32 trabalhos publicados nas áreas da Psicologia e da Educação, além de várias pesquisas e experiências realizadas; participou de cerca de 30 Congressos e reuniões científicas nacionais e internacionais, além de 45 cursos, palestras e conferências proferidas no Brasil e no Exterior. Fundou, em 1953, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo; elaborou o “Plano de Implantação para Atendimento ao Pré-Escolar no Estado de São Paulo”, em 1975, em atividade de assessoria à Secretaria de Educação.

Conhecida e respeitada internacionalmente, foi membro da Missão Internacional organizada pela Fundação Van Leer para julgar programas de Educação Criativa na Argentina; assessorou o Governo Colombiano na implantação da educação pré-escolar naquele país; organizou e ministrou, para a UNESCO, o curso “Educação Pré-primária: alguns aspectos”.

Coordenadora da equipe que criou o Programa Alfa — proposta concreta de solução para o fracasso nas primeiras séries —, possibilitou, a inúmeras crianças, a alfabetização com um grau de aproveitamento excelente.

Ultimamente dedicava-se à reformulação e adequação desse Programa à realidade atual do ensino em nosso país. Atuava como Pesquisador Senior do Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo.

Em 1983, chamada a integrar o Comitê Editorial desta Revista, emprestou-lhe sua admirável capacidade e entusiasmo para a conquista do elevado padrão qualitativo desejável a uma publicação educacional.

A Ana Maria Poppovic, nossa homenagem. Sempre.

A RBEP

Trabalhar ao lado de Ana Maria Poppovic sempre foi um desafio. Sua inquietude, sua vivacidade, sua capacidade de ação, sua sólida e ampla formação intelectual levavam todos que com ela de perto conviviam a um constante questionamento. Cheia de vontade de viver, sempre trazendo alguma idéia nova, sempre se engajando em projetos educacionais com muita energia, empenho, clareza de objetivos e, sobretudo, com uma forte articulação teórica em função de conhecimentos sólidos que lhe conferiam uma competência ímpar. Engajava-se como ninguém com idéias e defendia-as como uma leoa ciosa. Sempre se envolvia por inteiro em tudo o que se propunha fazer. Revisa-se no tempo, tendo sua trajetória ido da psicologia clínica para a educação, e nesta, dos aspectos individuais para os de massa. Não hesitou em passar da pesquisa para a ação educacional, quando decidiu trabalhar na elaboração de um programa de alfabetização, mesmo sabendo que isto lhe acarretaria uma série de críticas. Resolveu enfrentá-las, mas deixando uma proposta concreta sobre a qual se pudesse trabalhar. Sempre enfatizava que o fracasso escolar era o problema mais sério da educação brasileira, e que, portanto, era preciso intervir nesse problema com algo mais do que belas palavras ou do que com a crítica paralisante. Foi, sobretudo, resoluta e corajosa. Sua frase mais marcante foi sem dúvida quando afirmou que “atrás do olho que lê e da mão que escreve deve haver um cérebro que pensa”. E foi estribada nessa idéia que projetou e realizou um programa para a formação de professores, onde, por meio de filmes cujas ações se passam em um circo, e a partir de sua contextura alegre, movimentada e colorida, trabalha conceitos da psicologia da cognição aplicada ao contexto de sala de aula. Criatividade? Sim, e muito quando se tratava de Ana Maria. Ao lado disto, o desenvolvimento da pesquisa avaliativa, o acompanhamento atento do processo e do produto, a análise acurada da cientista educacional. Ana deixa um vazio muito grande, pois, indubitavelmente, marcou toda uma geração de pesquisadores e educadores.

Bernardete A. Gatti,
do Comitê Editorial

Conheça e Assine as Publicações do INEP

➡ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

➡ Bibliografia Brasileira de Educação



Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Autorizo a(s) assinatura(s) assinalada(s) com

RBEP — Nºs 147 — 148 — 149 Cr\$ 3.000,00 — US\$ 10,00

RBEP — Nºs 150 — 151 — 152 Cr\$ 3.000,00 — US\$ 10,00

BBE — (v. 25/n. 1 e 2) — 1980. Cr\$ 1.800,00 — US\$ 8,00

BBE — (v. 26/n. 1 e 2) — 1981/82 Cr\$ 1.800,00 — US\$ 8,00

BBE — (v. 27/n. 1 e 2) — 1983/84. Cr\$ 1.800,00 — US\$ 8,00

Em ____ / ____ / ____

TOTAL: Cr\$ _____

Assinatura

TOTAL: US\$ _____

Instruções para Pagamento:

1. Em nome do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP

1.1 – CHEQUE

1.2 – ORDEM DE PAGAMENTO (através de Bancos)

1.3 – ORDEM DE CRÉDITO – CONTA INEP Nº 032.153.30000-0, da
**Caixa Econômica Federal, Posto de Serviço
MEC – CEP - 70047 - BRASÍLIA, DF.**

1.4 – NOTA DE EMPENHO – Creditar Conta INEP..... (igual item anterior)

2. Enviar o Cheque ou cópia de um dos itens 1.2, 1.3, 1.4, com o PEDIDO, através do Correio, para o INEP.



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

40 anos de incentivo e divulgação dos progressos da educação

Destinada a educadores, pesquisadores, cientistas sociais, especialistas em educação, estudantes universitários e a todos os interessados pelo estudo sistemático e científico da educação, está sendo relançada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.

A publicação, editada desde 1944, depois de breve interrupção, volta agora em nova fase, com novo formato, nova apresentação gráfica, novas seções e abordando de forma ampla e dinâmica assuntos relacionados a estudos teóricos e trabalhos de pesquisa em educação e áreas afins.

SEÇÕES

São as seguintes as seções com as quais a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** vem ampliando as oportunidades de se publicar pesquisas e estudos de variada natureza e importância:

Estudos — Pesquisas e Teorias que definem a tônica da educação.

Segunda Edição — Espaço destinado à reedição de artigos nacionais e estrangeiros de relevada importância.

Debates e Propostas — Canal aberto ao diálogo, à proposta inovadora, à crítica e ao intercâmbio de novas idéias.

Notas de Pesquisa — Para a divulgação de notas referentes a pesquisas ainda em andamento ou aspectos relevantes de trabalhos concluídos.

Dissertações e Teses — Divulga, através de resumos descritivos, teses e dissertações.

Resenha — Análise e crítica de obras educacionais recentes e de destaque.

Comunicações — Pequenas notas informativas sobre documentos e publicações educacionais em evidência no período e, ainda, sobre eventos a serem realizados (Seminários, Encontros, etc.).

COLABORADORES




A **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, para criar maior espaço à descoberta e discussão sobre os assuntos relacionados à educação, aceita a colaboração de estudiosos da área. Para tanto, o interessado deverá enviar seu trabalho inédito, datilografado em três vias, para o seguinte endereço: Ministério da Educação e Cultura — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Caixa Postal 04/0366 — Brasília-DF — 70312.

As referências bibliográficas deverão obedecer às normas da ABNT — Associação Brasileira de Normas Técnicas.

No prazo de 90 dias, após a apreciação feita por dois consultores, especialistas da área enfocada, será comunicado ao autor o aproveitamento ou não do seu trabalho.

ASSINATURA

Com periodicidade quadrimestral (abril, agosto e dezembro) e uma tiragem de 4.000 exemplares, a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nestes quarenta anos de vida, vem, gradativamente, atingindo um público leitor cada vez mais numeroso. Se você é um estudioso da educação e quer estar sempre atualizado e bem informado, faça a sua assinatura (três números custam Cr\$ 3.000,00 (três mil cruzeiros) para qualquer parte do Brasil e US\$ 10,00 (dez dólares) para o exterior).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Caixa Postal 04/0366 – 70312 - Brasília-DF
Tel.: (061) 223-5561 e 225-9105, ramal 616